

**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**DIMENSÕES DOS OBJETIVOS RELACIONADOS COM A AVALIAÇÃO, EM  
ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO, E SUAS RELAÇÕES COM A  
ADAPTAÇÃO ESCOLAR**

**Mariana Almeida Amorim**

Outubro, 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade  
do Porto, orientada pela Professora Doutora *Marina Serra de Lemos*  
(F.P.C.E.U.P.)

## Agradecimentos

À **Professora Doutora Marina Serra de Lemos**, pelo rigor da orientação, pela constante disponibilidade, pelo entusiasmo pela investigação com que me contagiou, mas, fundamentalmente, por, através dos múltiplos desafios proporcionados e estímulo a ir mais além, me ter permitido a grande aprendizagem de que um investigador não tem de ter um ponto final ou um ponto de chegada. Melhor, um bom ponto de chegada proporciona muitos pontos de partida...

À **Direção dos estabelecimentos de ensino** que autorizaram estudo, e aos professores e funcionários que me apoiaram mais de perto, tomando as diligências necessárias para facilitar o meu trabalho, agradeço a pronta colaboração. Também, agradeço **aos estudantes** que se disponibilizaram para que eu pudesse dar corpo a este estudo, reconhecendo a vossa prontidão, seriedade e simpatia.

Aos professores que estiveram presentes ao longo do meu percurso formativo e fizeram com que para mim a aprendizagem fosse um interesse e não (raramente, vá!) uma obrigação, permitindo que além de ter como objetivo um bom *desempenho*, existisse sempre em mim um enorme desejo de *mestria* das tarefas. Agradeço especialmente à **professora Graça Almeida**, porque foi a primeira e a melhor professora primária; à **professora Isabel Aguiar**, por estar sempre disponível; ao **professor José Coelho**, pela humanidade e porque, sabia, muito bem, relativizar o fracasso, não desistindo de um aluno até este dar a resposta correta (“*Mas eu não sei...*”, “*Sabes...*”) e por último, mas não menos importante, à **sempre professora Teresa Quintela** porque é uma referência incontornável e está acoplada às minhas melhores memórias.

À **Bárbara Santos** e à **Ana Isabel Leite**, porque estiveram presentes sempre que necessário e correram para que tivesse tudo o que precisava a tempo.

À **Inês** e à **Sófia**, com quem partilhei e dividi ao longo destes anos ansiedades, medos, dúvidas e dificuldades, mas também descobertas, aprendizagens, ideias fantásticas, que não podiam ficar só pelo papel, e tantos sucessos. Mais do que um agradecimento, um pedido de desculpas pelo isolamento a que os meus longos períodos de hibernação levam.

Ao **Bruno**, pelo apoio e por todas as vezes em que me disseste para me deixar de metáforas e lembrar-me de que agora sou cientista.

À **Inês Amorim**, porque não foi por acaso que um dia convenceste a turma inteira que debaixo de uma pedra existiria um reino encantado; tu fazes acontecer e tornas possível o impossível, ajudando-me sempre a fazer acontecer nas horas de maior aflição.

Ao **Ricardo**, porque estas linhas não chegam para exprimir quão grata estou e para demonstrar o teu papel em todos os momentos. Obrigada por acreditares sempre em mim e pelo teu apoio ao longo do curso ter sido indispensável e incomparável. Tenho a certeza que sem ti, com quem partilho os melhores e piores momentos, muito do que faço não teria o mesmo significado.

*À Marta*, porque és uma companheira para a vida, a minha única e favorita irmã, e ensinaste-me muito em todas as etapas de crescimento que atravessamos sempre a par. Além disso, sei que torces por mim e pela minha felicidade como ninguém.

*À minha mãe e ao meu pai*, por saber que posso contar sempre com o vosso apoio, por compreenderem o meu “humor especial” em períodos de maior stress e trabalho, por respeitarem a hibernação fora de época que levei a cabo este verão, e por, confiando em mim e fazendo-me responsável pelas minhas próprias escolhas, sempre me terem estimulado a crescer.

## Resumo

Os objetivos de realização são atualmente um constructo central no estudo da motivação em educação. Em consequência, nas últimas três décadas, a perspetiva dos objetivos de realização – que radica na distinção entre objetivos de mestria e objetivos de desempenho e no âmbito da qual se insere este estudo – tem sido alvo de um forte interesse por parte dos investigadores. Neste contexto, sobretudo em virtude da complexidade de resultados relacionados com os objetivos de desempenho, emergiu um interessante debate, no sentido de explorar as várias dimensões que lhes estão associadas. Deste debate resultaram diversos modelos (dicotómico, tricotómico, 2x2 e 3x2), bem como diferentes formas de conceptualizar e operacionalizar os objetivos (acentuando diferentes dimensões, tais como a competição, a apresentação ou a valência).

O estudo aqui apresentado visa contribuir para clarificar a natureza e dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação – designação que defendemos ser mais ampla e integradora da multidimensionalidade contida nos objetivos de desempenho – ao nível do Ensino Secundário. Para isso foi utilizada a Escala de Objetivos de Realização (EOR), por permitir explorar as várias dimensões identificadas na literatura – a valência (aproximação-evitamento), a competição e a apresentação –, e a Escala de Objetivos Pessoais (PALS) no sentido de reforçar a análise da distinção aproximação-evitamento. Foram ainda selecionadas variáveis associadas à adaptação escolar – o afeto positivo e o afeto negativo, a ansiedade debilitante e o desempenho escolar – e analisadas as relações entre estas e os diferentes tipos de objetivos encontrados com o fim de apoiar a clarificação da dimensionalidade dos objetivos, validando a sua diferenciação.

A análise factorial exploratória evidenciou uma estrutura de quatro dimensões, correspondendo a quatro tipos de objetivos relacionados com a avaliação: aproximação-competição, evitamento-apresentação, avaliação simples e apresentação ao professor. Ao nível dos resultados salienta-se ainda que: 1) a aproximação e evitamento surgiram como constructos empiricamente distintos, porém a aglutinação dos objetivos de desempenho num só factor na PALS levanta algumas questões; 2) a aproximação e o evitamento revelaram-se organizadores da motivação mais fortes do que a apresentação e a competição, sendo que apenas a apresentação ao professor e a avaliação simples se sobrepõem à valência; 3) os objetivos de avaliação simples constituíram-se a preocupação mais relevante para os estudantes deste nível de ensino (à semelhança dos resultados já encontrados nos vários níveis de ensino no âmbito do projeto mais vasto em que se insere este estudo); para além disso, estes objetivos estão sistematicamente correlacionados com o desempenho escolar, o que corrobora a importância da sua inclusão na investigação acerca dos objetivos relacionados com a avaliação; 4) os objetivos de apresentação ao professor destacaram-se pela primeira vez no presente estudo como

empiricamente distintos, sugerindo que a apresentação perante o professor poderá assumir um papel motivacional relevante.

## Abstract

Achievement goals are currently a central construct in the study of motivation in education. As a result, during the last three decades, the achievement goals approach – which rests on the distinction between mastery goals and performance goals, and upon which this study was based – has raised a strong interest among researchers. In this regard, mainly because of the complexity of the results related to the performance goals, an interesting debate has arisen in order to explore the various dimensions associated with them. Several models have emerged from this debate (dichotomous, trichotomous, 2x2 and 3x2), as well as different ways of conceptualizing and operationalizing goals (highlighting different dimensions, such as competition, presentation or valence).

This study aims to help to clarify the nature and dimensions of evaluation-related goals – a designation we support more broad and inclusive of the multidimensionality contained in the performance goals – at the level of high school. For this purpose we used the Achievement Goals Scale – *Escala de Objetivos de Realização* (EOR), since it allows exploration of the various dimensions identified in the literature – the valence (approach-avoidance), competition and presentation – and the Personal Goals Scale (PALS), to support the analysis of the approach-avoidance distinction. We also selected some variables associated with school adjustment – positive affect and negative affect, debilitating anxiety and academic performance – and analysed the relations between them and the different types of goals found in order to clarify their dimensionality, by validating their differentiation.

The exploratory factor analysis revealed a structure of four dimensions, corresponding to four types of evaluation related goals: approach-competitive, avoidance-presentation, simple evaluation and presentation to the teacher. Among the results we point out that: 1) approach and avoidance emerged as empirically distinct constructs, but the agglutination of the performance goals in a single factor in the PALS raises some concerns; 2) approach and avoidance were shown to be stronger motivation organizers than presentation and competition, with only presentation to the teacher and simple evaluation goals overlapping the valence dimension; 3) simple evaluation goals constituted the most relevant concern of students of this level of education (similar to results already found in the various levels of education within the larger project in which this study is included); furthermore, they are systematically correlated with school performance, which confirms the importance of their inclusion in research on the evaluation related goals; 4) presentation to teacher goals stood out for the first time in the present study as empirically distinct, suggesting that presentation before the teacher may take an important motivational role.

## Résumé

Les buts d'accomplissement sont actuellement un concept central dans l'étude de la motivation dans éducation. En conséquence, dans les dernières trois décennies, la perspective des buts d'accomplissement – enracinés dans la distinction entre buts de maîtrise et buts de performance et dans le contexte duquel s'insère cette étude – a été l'objet d'un fort intérêt de la part des chercheurs. Dans ce contexte, surtout du à la complexité des résultats rapportés avec les buts de performance, a émergé un intéressant débat, à fin d'explorer les différentes dimensions qui leur sont associées. De ce débat ont résulté plusieurs modèles (dichotomique, trichotomique, 2x2 et 3x2), ainsi que des différentes formes de conceptualiser et opérationnaliser les buts (en accentuant différentes dimensions comme la compétition, la présentation ou la valence).

Cette étude prétend contribuer à la clarification de la nature et des dimensions des buts rapportés avec l'évaluation - désignation que nous défendons être plus vaste et intégratrice de la multidimensionnalité contenue dans les buts de performance - au niveau de l'Enseignement Secondaire. Pour cela a été utilisée l'Échelle d'Objectifs de Réalisation – *Escala de Objetivos de Realização* (EOR), à fin de permettre explorer les différentes dimensions identifiées dans la littérature – la valence (approche-évitement), la compétition, la présentation –, et l'Échelle d'Objectifs Personnels – *Escala de Objetivos Pessoais* (PALS) pour renforcer l'analyse de la distinction approche-évitement. Ont été aussi sélectionnées des variables associées à l'adaptation scolaire – l'attachement positif et l'attachement négatif, l'anxiété débilante et la performance scolaire – et analysées les relations entre celles-ci et les différents types de buts, pour de soutenir la clarification de la dimensionnalité des buts, en validant leur différenciation.

L'analyse factorielle exploratoire a mis en évidence une structure de quatre dimensions, correspondant à quatre types d'buts rapportés avec l'évaluation : approche - compétition, évitement-présentation, évaluation simple et présentation au professeur/enseignant. En ce qui concerne les résultats, il faut mettre en évidence: 1) l'approche et l'évitement sont apparus comme des concepts empiriquement distinctes, cependant l'agglutination des buts de performance dans un seul facteur, avec PALS pose quelques questions; 2) l'approche et l'évitement se sont révélés des organisateurs de la motivation plus forts que la présentation et la compétition, en étant que seule la présentation à l'enseignant et l'évaluation simple se superposent à la valence; 3) les buts d'évaluation simple constituent la préoccupation la plus importante pour les étudiants de ce niveau d'enseignement (à similitude des résultats déjà trouvés dans les différents niveaux d'enseignement dans le contexte du projet plus vaste où s'insère cette étude); en outre, ces buts sont systématiquement corrélés avec la performance scolaire, ce qui corrobore l'importance de son inclusion dans la recherche concernant les buts rapportés avec l'évaluation; 4) les buts de présentation à l'enseignant se sont mis en évidence

pour la première fois dans cette étude en tant que empiriquement différent, en suggérant que la présentation devant l'enseignant puisse jouer un rôle motivationnel important.



## **Lista de Abreviaturas**

*AFE – Análise Factorial Exploratória*

*FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

*PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales*

*PANAS – The Positive Affect Negative Affect Schedule*

*PMT – Prestatie Motivatie Test*

*QOP – Questionário de Objetivos Pessoais*

*SPSS – Statiscal Package for the Social Sciences*

*TOR – Teoria dos Objetivos de Realização*

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1.</b> <i>Distribuição da amostra por género, ano de escolaridade e curso frequentado.....</i>	33
<b>Quadro 2.</b> <i>Dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação da Escala de Objetivos de Realização.....</i>	39
<b>Quadro 3.</b> <i>Dimensões dos objetivos de realização da Escala de Objetivos de Realização.....</i>	41
<b>Quadro 4.</b> <i>Dimensões dos objetivos de realização da Escala de Objetivos Pessoais da PALS.....</i>	42
<b>Quadro 5.</b> <i>Correlações entre os objetivos de avaliação, bem-estar global (afeto positivo e afeto negativo), ansiedade debilitante e desempenho escolar.....</i>	43
<b>Quadro 6.</b> <i>Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão dos objetivos relacionados com a avaliação.....</i>	45

## Índice de Anexos

<b>ANEXO A.</b> <i>EOR</i> .....	67
<b>ANEXO B.</b> <i>PALS</i> .....	75
<b>ANEXO C.</b> <i>PANAS</i> .....	78
<b>ANEXO D.</b> <i>PMT</i> .....	79
<b>ANEXO E.</b> <i>Carta enviada às escolas</i> .....	83
<b>ANEXO F.</b> <i>Padrão de instruções para administração dos questionários</i> .....	85
<b>ANEXO G.</b> <i>Scree Plot da estrutura de objetivos identificada</i> .....	87
<b>ANEXO H.</b> <i>Correlações entre a Escala de Objetivos de Realização e a Escala de Objetivos Pessoais da PALS</i> .....	88
<b>ANEXO I.</b> <i>Dimensões dos objetivos de Apresentação</i> .....	89

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>1. Enquadramento Teórico.....</b>	<b>4</b>
1.1 A Teoria dos Objetivos de Realização (TOR).....	5
1.2 Objetivos dicotómicos: mestria <i>versus</i> desempenho.....	9
1.3 A dimensionalidade dos objetivos de desempenho.....	12
1.3.1 A dimensão de aproximação-evitamento.....	13
1.3.2 As dimensões de apresentação/validação de si e de comparação social/competição e outras considerações.....	17
1.4 Relações entre os objetivos e outras variáveis: desempenho escolar e bem-estar.....	22
1.4.1 Desempenho Escolar.....	23
1.4.2 Bem-estar.....	24
1.5 Questões metodológicas.....	26
1.6 Outros objetivos e objetivos múltiplos.....	27
<b>2. Estudo Empírico.....</b>	<b>30</b>
2.1 Objetivos do estudo.....	30
2.2 Participantes.....	32
2.3 Instrumentos.....	33
2.3.1 Escala de Objetivos de Realização.....	33
2.3.2 Escala de Objetivos Pessoais – PALS.....	34
2.3.3 Medidas de realização e adaptação escolar.....	35
2.3.3.1 PANAS.....	35
2.3.3.2 Teste de Motivação para a Realização.....	35
2.3.3.3. Desempenho Escolar.....	36
2.4 Procedimentos.....	36

<b>3. Resultados</b> .....	38
3.1 Dimensionalidade dos objetivos relacionados com a avaliação.....	38
3.2 Relações entre os objetivos de realização, e entre estes, o bem-estar (afeto positivo <i>versus</i> afeto negativo), a ansiedade debilitante e o desempenho escolar.....	42
3.2.1 Relações entre os objetivos de realização.....	43
3.2.2 Relação entre os objetivos de realização e o bem-estar (afeto positivo <i>versus</i> afeto negativo), a ansiedade debilitante e o desempenho escolar.....	44
3.3 Caracterização dos objetivos relacionados com a avaliação dos estudantes do Ensino Secundário.....	45
<b>4. Interpretação dos Resultados</b> .....	45
4.1 Dimensionalidade dos objetivos relacionados com a avaliação.....	45
4.2 Relações entre objetivos de realização e variáveis de adaptação escolar: o bem-estar global (afeto positivo e negativo), a ansiedade-debilitante, e o desempenho escolar.....	51
4.3 Importância dos objetivos de realização em estudantes do Ensino Secundário.....	54
<b>Conclusão</b> .....	55
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	59
<b>Anexos</b> .....	66

## Introdução

Um estudante tem, à sua disposição, vários recursos para ser bem sucedido na aprendizagem. Porém, a gestão que faz dos mesmos, bem como o seu investimento afetivo e emocional estão relacionados com a sua motivação em contexto académico (Maehr & Meyer, 1997), daí que este seja um tema com crescente interesse para os investigadores e professores, para quem a desmotivação dos estudantes constitui uma queixa frequente. A motivação é uma força ou energia que o indivíduo, ao longo do desenvolvimento, aprende a gerir para atingir aquilo que procura, os seus objetivos. Estes são considerados os motivos ou razões que, enquanto representações cognitivas, concedem à motivação uma direção particular (Elliot & Trash, 2001). Deste modo, os objetivos, enquanto força direcionadora, ajudam a compreender o comportamento motivado, conferindo-lhe organização, significado e regulação. Interessa, assim, conhecer de que forma é que os objetivos de um estudante orientam a sua realização académica.

A Teoria dos Objetivos de Realização (TOR) considera, essencialmente, dois objetivos na motivação escolar: objetivos de mestria, cujo foco concerne o desenvolvimento da competência, e objetivos de desempenho, cujo foco é a demonstração da competência. Estes dois objetivos de realização relacionam-se com padrões de motivação e realização que são consistentemente positivos no que toca aos objetivos de mestria, mas que apresentam resultados mistos, tanto positivos, como negativos ou nulos, no que toca aos objetivos de desempenho, motivo pelo qual são alvo de um intenso debate a propósito da sua natureza e dimensões. Propomo-nos a ilustrar este debate, que permanece ativo e interessante, explorando as dimensões dos objetivos mais contempladas na literatura: a aproximação-evitamento (a sua distinção empírica é o alvo mais frequente de discussão), a apresentação de si e a competição. Sabemos, porém, que este debate também não é alheio a questões da metodologia da investigação. De facto, a forma como medimos e operacionalizamos um constructo, o método eleito para o investigar, assim como o conteúdo e natureza das questões que formulamos determinam, amplamente, os resultados obtidos (Calado, 2009; Lemos, Leite, & Lopes, 2007; Lemos, Calado, & Leite, 2010). Por exemplo, objetivos como a apresentação de si e a competição são geralmente indiferenciados na investigação, pouco se sabendo, ainda, acerca dos seus efeitos separados e combinados. Também, o termo “objetivos de desempenho” parece demasiado redutor para contemplar a multidimensionalidade neles contida. Urge, pois, clarificar as dimensões eventualmente incluídas neste tipo de objetivos para alcançar uma linguagem científica comum. A coerência terminológica é necessária à maturidade desta teoria e para que se desenvolvam pesquisas que avaliem o mesmo constructo (Elliot, 2005). Só assim será possível conhecer melhor a natureza e efeitos de cada dimensão na adaptação escolar.

Conscientes destes aspetos propomo-nos a desenhar um projeto de investigação no âmbito da clarificação das dimensões dos objetivos de realização em contexto escolar, especificamente, em estudantes do Ensino Secundário. A este respeito, refira-se que, o grupo de investigação da FPCEUP de Lemos e colaboradores vem aprofundando o estudo dos objetivos dos estudantes, tendo sido desenvolvidos estudos que concernem, precisamente, a dimensionalidade dos tradicionalmente apelidados “objetivos de desempenho” em diferentes níveis de ensino: 2º ciclo (Leite, 2008; Lemos et al. 2007; Lemos et al., 2010) e 3º ciclo (Calado, 2009; Lemos et al., 2010). É neste projeto de investigação mais amplo que se enquadra o atual estudo.

Apresenta-se, então, no ponto 1, o enquadramento teórico que apresenta as principais asserções e desenvolvimentos da TOR. Será abordado o percurso histórico da teoria dos objetivos, contemplando os vários modelos desenvolvidos (dicotómico, tricotómico, 2x2 e 3x2); a dimensionalidade dos objetivos de desempenho, considerando, para além da valência (aproximação e evitamento), dimensões de apresentação e competição, assim como os objetivos de avaliação simples, propostos por Lemos (1993, 1996) e recentemente suportados nos vários estudos deste projeto de investigação. Serão ainda brevemente consideradas as relações diferenciais dos vários tipos de objetivos com outras variáveis motivacionais, algumas questões metodológicas e a existência de outros tipos de objetivos para além daqueles estritamente académicos. Este enquadramento teórico é a base que apoia grande parte das opções que tomamos para delinear o nosso estudo empírico que será apresentado no ponto 2, definindo os principais objetivos, caracterizando a amostra, os instrumentos utilizados e explicitando os procedimentos e a metodologia seguida. Finalmente, no ponto 3, apresentam-se os resultados e, no ponto 4, estes são interpretados à luz das teorias que sustentaram este estudo, ponto ao qual se segue a conclusão, onde são indicadas limitações e implicações deste estudo, bem como indicadas algumas direções futuras.

Saliente-se, ainda, que além de estar incluído num projeto de investigação mais vasto, este estudo enquadra-se, também, num projeto pessoal de investigação mais amplo, que não cabe no âmbito desta dissertação. De uma forma sumária realçamos que, futuramente, pretendemos alcançar uma maior compreensão dos dados quantitativos aqui apresentados recorrendo a dados qualitativos que, apesar de terem sido poucas vezes utilizados neste domínio, podem ser um recurso muito elucidativo. Acreditamos que a expansão e elaboração dos dados quantitativos permitirá uma exploração e compreensão mais aprofundada da natureza e dimensões dos objetivos dos estudantes, na medida em que permite aceder a questões como os significados e razões. Para isso, foi já construído um guião de entrevista, semiestruturada, de questionamento direto e aberto aos estudantes tendo como base essencial a Escala de Objetivos de Realização (EOR) (este guião foi elaborado, pilotado e revisto a partir de entrevistas exploratórias) e foram realizadas 30 entrevistas junto dos estudantes que, em cada ano de

escolaridade, obtiveram as pontuações mais altas e mais baixas numa das dimensões teóricas constantes da EOR. Também, tendo em conta que aplicámos, num momento anterior ao contemplado neste estudo, os vários instrumentos que dele fazem parte<sup>1</sup> aos mesmos estudantes envolvidos no atual estudo, pondera-se verificar o interesse de um estudo longitudinal com o fim de avaliar a evolução dos objetivos dos estudantes.

---

<sup>1</sup> Apesar de não incluído na secção do método, pois não cabe nos objetivos do atual estudo, o Questionário de Objetivos Pessoais (QOP), de Luís & Lemos (2004), também foi aplicado em dezembro e em junho (do ano letivo 2009/2010), juntamente com os restantes instrumentos, para que, mais tarde, os objetivos dos estudantes possam, eventualmente, ser analisados num plano mais molar.



## 1. Enquadramento Teórico

Ainda que a motivação seja um domínio de investigação com uma longa história, o estudo dos objetivos é mais recente. Não obstante, estes já são considerados centrais no estudo da motivação (Elliot & Fryer, 2008; Elliot & Niesta, 2009), inclusive por autores das teorias clássicas da personalidade como Adler, Freud, Erikson, Maslow ou Rogers (Elliot & Fryer, 2008; Gonçalves, 2007).

Os objetivos acompanham-nos em todos os contextos de vida, desde os mais básicos, e com valor de sobrevivência, àqueles de ordem superior que conferem significado à vida (Luís, 2005). Definem-se como as metas ou propósitos que um indivíduo estabelece para si quando se envolve numa tarefa, fazendo-se geralmente acompanhar por planos e estratégias. Mais do que disposicionais ou situacionais são elaborações cognitivas, construídas no contexto da interação entre o sujeito e o seu ambiente próximo, acabando por constituir-se um guia da relação do sujeito com o meio (Lemos, 1996; Lemos, 2002). Segundo Nuttin (1984), a capacidade de definir objetivos e formular planos é uma das características mais admiráveis do ser humano. Lemos (1996) sublinha que qualquer comportamento isento de objetivos é vazio e errático. Na verdade, sem eles, as atividades nas quais nos envolvemos e nas quais temos de demonstrar competência (escola e, posteriormente, trabalho) seriam atividades caóticas. Os objetivos, sendo organizadores, ativam, de modo seletivo, certas crenças acerca do próprio e operações cognitivas específicas (representações mentais, monitorização, avaliação de respostas e pensamento estratégico) (Lemos, 1996), assim como a ação que lhes sucede, fornecendo uma direção precisa que pode conduzir a uma regulação mais efetiva e eficiente (Elliot & Niesta, 2009).

Importa ainda referir que existe, na linguagem corrente e mesmo na linguagem da psicologia, uma grande diversidade de definições para este constructo – ainda que nem sempre seja oferecida uma definição explícita para o mesmo, acreditando-se antes que investigador e leitor partilharão o mesmo significado – o que dificulta um consenso (Elliot & Fryer, 2008). Neste contexto, os mesmos autores (2008), acreditando que a boa ciência começa com uma boa conceptualização e definição de constructo, com base numa análise linguística e numa revisão histórica extensiva sobre a forma como este termo tem sido utilizado ao longo do tempo, tentaram formular uma definição clara. Para Elliot e Fryer (2008) esta definição implica a existência de fronteiras claramente definidas para que saibamos o que se inclui, ou não, neste conceito e para que saibamos distinguir o papel dos objetivos, para além de outros constructos (e.g., necessidades ou temperamento), na explicação do comportamento motivado. Os autores (Elliot & Fryer, 2008; Elliot & Niesta, 2009) propõem, então, que um objetivo é uma

representação cognitiva de um objeto futuro em relação ao qual um organismo estabelece um compromisso de se aproximar ou evitar.

Pelo valor que lhes é reconhecido na compreensão do comportamento e promoção da motivação, os objetivos têm sido estudados por múltiplas áreas da Psicologia, desde a Psicologia da Personalidade à Psicologia do Desporto, mas principalmente pela Psicologia da Educação.

### 1.1 A Teoria dos Objetivos de Realização (TOR)

A *achievement goal theory*, ou teoria dos objetivos de realização (TOR), teoria que se aplica a vários contextos de realização, como o desportivo ou organizacional, e não apenas ao escolar, é, atualmente, a teoria mais forte no âmbito do estudo dos objetivos, com um amplo desenvolvimento nas últimas três décadas (Meece, Anderman, E., & Anderman, L., 2006).

As primeiras teorias da motivação ofereciam uma visão do comportamento humano em termos de impulsos, instintos, motivos e outras características internas (Meece et al., 2006) ou, por outro lado, em termos de associações comportamentais determinadas por contingências. As teorias contemporâneas colocam os processos sócio-cognitivos enquanto as principais fontes da motivação. Com efeito, esta teoria colocou os processos cognitivos no centro do estudo da motivação salientando a importância dos pensamentos sobre o *self* (julgamentos de competência e valor). Desta forma, a TOR serve de lente para analisar as influências de diferentes estruturas e ambientes de sala de aula na aprendizagem e na motivação dos estudantes, destacando a forma como os estudantes pensam acerca de si próprios, das suas tarefas e do seu desempenho. Nisto, as razões subjacentes à motivação de cada um têm sido um importante tópico de estudo (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). Entende-se que a motivação, bem como os comportamentos de realização dos estudantes podem ser compreendidos considerando as razões ou propósitos que estes adotam para escolherem, se envolverem e persistirem em diferentes atividades de aprendizagem (Wolters, 2004).

Como a TOR defende que o comportamento é orientado e direcionado, de forma intencional, para a consecução de certos objetivos, os tipos de objetivos individuais adotados em situações de realização são as variáveis chave desta teoria, na medida em que objetivos de natureza diferente afetarão diferencialmente a qualidade das estratégias que um estudante emprega numa situação de aprendizagem, assim como influenciam a sua qualidade de realização (Covington, 2000). O mesmo autor (2000) aponta que a TOR forneceu uma explicação prática para o conceito de motivação, cuja natureza, apesar de não totalmente compreendida, tem sido esclarecida por muitas perspetivas ao longo dos anos.

A TOR é também usada como um instrumento de intervenção, promotor de reformas nos sistemas, nas estruturas e nas práticas de ensino com influência na organização dos

currículos académicos (Meece et al., 2006), pois sabe-se que os factores contextuais intervêm na realização dos indivíduos e nos objetivos adotados (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Trash, 2002). Neste sentido, a TOR, conforme já enunciámos brevemente, permite analisar o impacto do ambiente de sala de aula na motivação dos estudantes e nas estratégias de aprendizagem a que recorrem, permitindo, também, analisar as diferenças individuais na motivação (Meece et al., 2006). Importa, pois, avaliar os objetivos do contexto onde os estudantes estão integrados, a fim de estimular a promoção de métodos de ensino capazes de incentivar os estudantes à adoção daqueles que conduzirão aos melhores resultados ao nível da adaptação escolar.

Ainda ao nível da motivação escolar, área sobre a qual nos vamos focar, os objetivos de realização – aqueles que surgem no contexto de sala de aula numa relação próxima com a competência académica, a aprendizagem, a motivação, entre outras variáveis (Pintrich, 2000) – são os mais estudados. De facto, os objetivos de realização contribuem para a compreensão do comportamento do estudante, pois permitem, igualmente, compreender os motivos (razões) pelos quais uma pessoa se envolve numa tarefa de realização – perspetiva amplamente estudada por Carol Dweck – e os critérios que utiliza para avaliar a sua competência – foco de John Nicholls. Propomo-nos então a recuar e a conhecer os trabalhos de Carol Dweck e John Nicholls, a partir dos quais o constructo “objetivo de realização” (*achievement goal*) se desenvolveu. Como afirma Calado (2009), as suas perspetivas influenciaram toda a tradição histórica dos objetivos.

A conceptualização de Dweck desenvolveu-se com base nos estudos do desânimo (*helplessness*) (Diener & Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975; Dweck & Reppuci, 1973, cit. in Elliot, 2005). Nestes estudos, verificou-se que crianças com capacidade equivalente respondiam de forma diferente ao fracasso em tarefas de realização: algumas atribuíam o fracasso a esforço insuficiente, mantinham expectativas e afeto positivos, assim como mantinham ou aumentavam a persistência e desempenho, perseguindo desafios subsequentes (resposta adaptativa de mestria, que demonstra uma conceção de inteligência flexível); outras apresentavam respostas de desânimo, atribuindo o fracasso a uma capacidade insuficiente, ativando expectativas e afeto negativos, manifestando um decréscimo de persistência e evitando desafios subsequentes (resposta desadaptativa de desânimo face ao fracasso, que demonstra uma conceção de inteligência estática). Nisto, o constructo objetivo de realização, enquanto o propósito para o envolvimento num determinado comportamento, numa situação de realização (Dweck & Leggett, 1988), seria a variável explicativa dos diferentes perfis de resposta (Dweck, 1986).

Neste contexto, Dweck identificou dois tipos de objetivos: objetivos de aprendizagem, nos quais a finalidade do comportamento se prende com o desenvolvimento da competência própria e mestria na tarefa e objetivos de desempenho, nos quais o comportamento visa a demonstração da competência própria ou evitar a demonstração de incompetência. A adoção de

cada um destes objetivos conduz a diferentes interpretações da tarefa e a diferentes padrões de afeto, pensamento e comportamento. Os objetivos de aprendizagem relacionam-se com uma resposta adaptativa, independentemente do nível de confiança na capacidade. Já os objetivos de desempenho relacionam-se com uma resposta adaptativa, quando o indivíduo apresenta uma elevada confiança na sua capacidade, mas com uma resposta desadaptativa de desânimo, quando o indivíduo tem pouca confiança na sua capacidade (Dweck, 1986). Deste modo, a competência percebida será um moderador dos efeitos dos objetivos de desempenho. Saliente-se, ainda, que as concepções de inteligência assumem-se como antecedentes dos objetivos, determinando que objetivos serão perseguidos: a crença de que a capacidade é uma entidade estável conduziria à adoção de objetivos de desempenho, enquanto uma crença de que a capacidade é flexível estaria relacionada com a adoção de objetivos de aprendizagem (Dweck & Leggett, 1988). Neste último caso, acredita-se que o esforço permite, em grande parte, os resultados, crença que conduz a um nível elevado de competência percebida, uma vez que esta é avaliada de acordo com critérios autorreferenciados e não tanto com base no nível relativo de desempenho, ou seja, em comparação com a média dos colegas (Ames & Archer, 1988). Esta crença permite, igualmente, que o empenho seja mantido ao longo do tempo (Covington, 2000) propiciando uma boa aprendizagem mesmo face à dificuldade. Em suma, objetivos de aprendizagem permitem que as crianças vejam as tarefas como oportunidades de enriquecer e de expandir os seus conhecimentos e competências, focando-se no valor intrínseco da aprendizagem (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Por sua vez, a conceptualização de Nicholls emergiu das suas investigações acerca do desenvolvimento das concepções de competência em crianças, ou seja, a sua evolução, ao longo da idade (Nicholls, 1976, 1978, 1980). Estas foram integradas com as teorias existentes da motivação para a realização nos adolescentes e adultos. Assim, Nicholls concebeu um objetivo de realização enquanto o propósito ou finalidade do comportamento orientado para a realização. Esse propósito poderia ser desenvolver ou demonstrar elevada capacidade (ou evitar demonstrar baixa capacidade). Segundo o mesmo autor (1976, 1978, 1980), as crianças começam por possuir uma concepção indiferenciada de capacidade, não distinguindo entre capacidade e esforço. Deduzem que quanto maior o esforço, melhores os resultados da aprendizagem. Será apenas pelos 12 anos que as crianças adquirem uma concepção diferenciada de capacidade, interpretando-a como uma competência fixa, distinta do esforço. Neste sentido, uma pessoa possui uma capacidade elevada quando, despendendo igual esforço, supera o desempenho dos outros, ou quando, com menos esforço, tem um desempenho equivalente ao dos outros. Assim, a partir da adolescência uma pessoa torna-se capaz de utilizar uma concepção de capacidade indiferenciada (avalia o sucesso sem comparação com os outros, como será desejável) ou uma concepção diferenciada (avalia o sucesso em comparação com os outros), em função de uma variedade de factores, designadamente contextuais.

Assim, Nicholls (1976, 1978, 1980) identificou dois tipos de objetivos que variam conforme a capacidade seja encarada de forma diferenciada ou indiferenciada: envolvimento na tarefa e envolvimento no *ego*. Quando envolvido na tarefa (*task involvement goals*), o indivíduo procura a capacidade no sentido indiferenciado – sem se comparar com os outros, procura desenvolver competências através da aprendizagem ou mestria e domínio das tarefas – relacionando-se assim com um estado de motivação intrínseca, que, por sua vez, leva a afetos, cognições e comportamentos de tonalidade positiva. Quando envolvido no *ego* (*ego involvement goals*), o indivíduo procura a capacidade no sentido diferenciado – procura demonstrar que tem capacidade pela superação dos outros, especialmente despendendo um menor esforço – o que faz com que permaneça, conscientemente, num estado avaliativo da motivação que resulta em padrões negativos de afeto, pensamento e comportamento.

Não obstante, estes objetivos interagirão com a competência percebida na predição de alguns processos e resultados. Por exemplo, ao nível da escolha de tarefas (Elliot, 2005). O envolvimento na tarefa relacionar-se-ia, independentemente do nível de competência percebida, com consequências positivas. Por sua vez o envolvimento no *ego* quando acompanhado de uma elevada competência percebida conduziria a consequências positivas (e.g., escolha de tarefas moderadamente desafiantes, ótimas para desenvolver as competências) e quando acompanhado de uma competência percebida muito baixa associar-se-ia a consequências negativas (e.g., escolha de tarefas muito fáceis ou muito difíceis, que podem não ser as mais adequadas para o desenvolvimento da competência).

Mediante as propostas destes dois autores (Dweck e Nicholls), que nos aspetos fundamentais são similares e conciliáveis, assim como mediante outras conceptualizações, como a de Ames e Archer (1988) e a de Elliot e Harackiewicz (1996), atingiu-se uma convergência terminológica no que concerne aos objetivos de realização sob a forma dicotómica, objetivos de mestria (*mastery goals*) versus objetivos de desempenho (*performance goals*) (ver como se processou a tradução destes conceitos em Gonçalves, 2007). Esta designação, dominante na investigação, foi defendida por Pintrich, Conley e Kempler (2003) precisamente com o objetivo de uniformizar a terminologia presente na literatura. Esta uniformização ofereceu coesão à literatura existente no âmbito da realização e da motivação, ajudando a solidificar a importância do constructo de objetivo de realização (Elliot, 2005).

Objetivos de mestria (*mastery goals*) é, então, uma designação equivalente a objetivos de aprendizagem (*learning goals*) (Elliot & Dweck, 1988) e a objetivos de envolvimento na tarefa (*task involvement goals*) (Nicholls, 1984). Objetivos de desempenho (*performance goals*), por sua vez, é uma designação equivalente a objetivos de envolvimento no *ego*/eu (*ego involvement goals*) (Nicholls, 1984) e a objetivos de capacidade ou objetivos de realização (Ames & Archer, 1988).

## 1.2 Objetivos dicotômicos: mestria *versus* desempenho

Como vimos, os objetivos de mestria referem-se a um foco no desenvolvimento da competência pessoal (e.g., *Quero aprender tanto quanto possível para me tornar mais competente*). Por outro lado, os objetivos de desempenho referem-se a um foco na demonstração de competência (e.g., *Quero mostrar que sou competente*) ou no evitamento da demonstração de incompetência (e.g., *Não quero parecer fraco ou pouco esperto*). Estes constituem o modelo clássico dos objetivos de realização.

Quando um estudante persegue objetivos de mestria desfruta da vontade de desenvolver o potencial individual e de um prazer genuíno pela aprendizagem. As tarefas académicas são concebidas enquanto dotadas de utilidade e importância (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). A compreensão é mais importante do que os resultados nos testes (Corpus, McClintic-Gilbert, & Hayenga, 2009), pelo que melhorar o seu próprio desempenho anterior é mais importante do que ter um desempenho melhor que o dos outros. A satisfação não provém de indicadores externos do desempenho, como os resultados escolares, mas é autorreferenciada – o indivíduo segue critérios internos.

No que concerne aos objetivos de desempenho, é tido que quando os estudantes estão orientados para o desempenho, ao contrário do que acontece quando estão orientados para a mestria, estão focalizados no *self* (Midgley et al., 2001) e não na tarefa. Consequentemente, investem mais na obtenção de indicadores externos do desempenho, como as notas escolares, e dependem de um julgamento favorável acerca da sua competência para obterem um sentimento de satisfação sendo, portanto, mais sensíveis à comparação social: é em comparação com os outros que avaliam o seu desempenho, pelo que a sua realização advém da ultrapassagem da norma do grupo de referência (Meece et al., 2006) – a satisfação e o sucesso são heterorreferenciados.

Estes dois tipos de objetivos de realização associam-se a diferentes padrões de realização, adaptação e motivação dos estudantes. Os objetivos de mestria relacionam-se consistentemente com um padrão adaptativo de comportamentos de motivação e realização, na medida em que estão associados a resultados positivos de ordem cognitiva, motivacional, afetiva e comportamental. Os objetivos de desempenho associam-se, frequentemente (mas nem sempre), a um padrão debilitante em termos de motivação, estratégias cognitivas, comportamento e afetos: os indivíduos, quando orientados para o desempenho, apresentam maior vulnerabilidade emocional e registam níveis mais altos de ansiedade, pois encaram as situações de aprendizagem como um teste ao seu potencial. Apresentamos, de seguida, dados mais específicos para os dois tipos de objetivos.

A persistência e o esforço são variáveis correlacionadas com os objetivos de mestria (Elliot & Church, 1997; Grant & Gelety, 2009). De acordo com a perspetiva de Dweck,

analisada atrás, sabemos que os significados que o indivíduo atribui ao sucesso e insucesso não são alheios ao impacto das suas teorias pessoais acerca da inteligência. Assim, quando os estudantes estão orientados para a mestria, numa perspetiva flexível da capacidade, acreditam que o esforço não demonstra falta de capacidade. Independentemente da perspetiva de Dweck, sabe-se que uma orientação para a mestria corresponde à crença de que o esforço é um ingrediente fundamental para o sucesso, sendo que o progresso e a melhoria representam já, em si, o sucesso (Ames & Archer, 1988; Corpus et al., 2009). Este, nesta situação, está positivamente ligado à satisfação e ao orgulho e negativamente associado à ansiedade em caso de fracasso (Ames, 1992). Por outro lado, o insucesso, quando o indivíduo é orientado para mestria, atribui-se à falta de esforço ou à utilização de estratégias inadequadas (no caso do esforço ter acontecido) e não à falta de competência (Nicholls, 1984), constituindo-se assim um factor protetor. Mesmo a perceção de baixa competência não representa um risco para a avaliação pessoal e pública, não resultando, portanto, em comportamentos inadaptados e autoprotetores (Dweck & Legget, 1988).

Quando o indivíduo está orientado para a mestria, depende de processos de manutenção e gratificação intrínsecos pelo que a motivação intrínseca (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Grant & Dweck, 2003) e o interesse também lhe estão associados (Senko & Harackiewicz, 2005). É visível, também, um maior envolvimento na tarefa (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000), afeto positivo relativamente à mesma (Elliot & Harackiewicz, 1996), maior perseverança face a obstáculos e uma correlação negativa com o evitamento da ajuda oferecida pelos outros (Pintrich, 2000; Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001).

Posto isto, os objetivos de mestria favorecem uma aprendizagem profunda (Kaplan & Midgley, 1997), tendo sido, também, evidenciada a relação entre os objetivos de mestria e a adoção de estratégias de aprendizagem autorreguladas (e.g., Pintrich & DeGroot, 1990, cit. in Gonçalves, 2007), bem como de estratégias de monitorização da aprendizagem (Middleton & Midgley, 1997). Em seguimento, quando orientados por objetivos de mestria, os estudantes são capazes de mudar de estratégia de aprendizagem quando aquela que usam não resulta como desejado, ou seja, quando não estão a proporcionar o objetivo de desenvolvimento da compreensão (Nolen, 1988), apresentando envolvimento cognitivo ativo (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Esta orientação relaciona-se negativamente com o uso de estratégias superficiais ou menos eficazes de processamento da informação (Kaplan & Midgley, 1997) e positivamente com a preferência por tarefas moderadamente exigentes (Elliot & Harackiewicz, 1996), com algum desafio. Os dados empíricos revelam, portanto, à partida, relação entre os objetivos de mestria e os requisitos para uma boa aprendizagem.

Quanto aos objetivos de desempenho, quando um indivíduo os persegue, estando centrado no *self*, tem tendência a recorrer a estratégias inadequadas com o objetivo de proteger o valor próprio e de obter uma valorização pública da sua capacidade ou inteligência (Covington,

2000; Midgley et al., 2001). Tem tendência para o uso da batota em situações de competição (Midgley et al., 2001), porque considera preferível fazer batota do que demonstrar falta de capacidades; para evitar ajuda (Ryan et al., 2001), porque prefere não a pedir do que demonstrar falta de competência pessoal pedindo, além de que pensa que realizar sem ajuda evidencia uma capacidade superior; para criar obstáculos à realização de tarefas, como a procrastinação, a falta de esforço ou o envolvimento noutras atividades, porque é preferível justificar os insucessos com base em factores que não constituam uma ameaça à sua capacidade pessoal e valor próprio. Tudo isto porque, segundo Brophy (2005), estão preocupados com a manutenção de um estatuto social. Finalmente, quando orientado para o desempenho, o indivíduo tende a realizar aprendizagens superficiais em vez de profundas (Barron & Harackiewicz, 2003; Elliot, 2005).

Dado que quando os indivíduos estão orientados para o desempenho só se sentem capazes se o sucesso for validado externamente e o seu valor pessoal depende deste, o sucesso é visto como normativo – *sou bom se demonstrar uma elevada capacidade em comparação com os outros*. Como víamos quando explorámos a perspetiva de Nicholls, são bem sucedidos se forem melhores que os outros empregando o mesmo esforço ou se tiverem sucesso com menos esforço do que os outros, na medida em que menos esforço significa que são mais capazes. Deste modo, para validar o sucesso, quando orientados para o desempenho, os indivíduos preferem as tarefas muito difíceis (Elliot & Harackiewicz, 1996), pois nestas tarefas é baixo o risco de parecerem piores que os outros: caso fracassem, podem atribuir o fracasso não à sua falta de capacidade (na medida em que poucos indivíduos as conseguem concretizar), mas às características das tarefas; caso tenham sucesso, podem demonstrar que são mais capazes do que os outros. Contudo, também podem preferir as tarefas fáceis, pois nestas não enfrentam o risco de fracasso (Dweck & Legget, 1988). Naturalmente, evitam as tarefas moderadamente desafiantes, porque um fracasso será atribuído à falta de capacidade pessoal, capacidade que desejam que permaneça num estado “imaculado” perante os outros – outros que, como se torna evidente, assumem um peso preponderante nesta orientação. Deste modo acabam, também, por investir menos nas tarefas que lhes proporcionariam melhores oportunidades de aprendizagem.

Perante tamanho receio de fracasso é natural que quando os indicadores revelam insucesso ou fracasso o indivíduo experimente custos afetivos (Midgley et al., 2001): tende a sentir-se desencorajado, a ter uma baixa persistência face a obstáculos e a evitar o esforço, o desafio e a novidade. Contudo, neste caso, a competência percebida exerce uma influência moderadora importante: uma competência percebida elevada poderá funcionar como protetora dos comportamentos e emoções negativas, enquanto uma perceção negativa da competência poderá favorecer uma resposta de desânimo (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Em conclusão desta exposição, torna-se evidente que os efeitos dos objetivos de desempenho não são lineares, tendo sido evidenciado que estes podem conduzir a efeitos negativos, mas também a alguns ganhos (Lemos et al., 2007). Elliot (2005) afirma que os efeitos



positivos dos objetivos de desempenho podem verificar-se em determinados contextos de realização e para pessoas com certos traços de personalidade. A partir daqui, surgiram várias linhas de investigação com o fim de tornar clara esta evidência mista (e.g., Harackiewicz et al., 2002 – que consideram necessária uma reformulação da TOR; Midgley et al., 2001 – que defendem que esta mesma reformulação não é necessária e que devemos concentrar-nos na promoção dos objetivos de mestria).

### 1.3 A dimensionalidade dos objetivos de desempenho

Se a distinção entre objetivos de mestria e objetivos de desempenho é clara e consensual – representando estes objetivos dois propósitos contrastantes para o envolvimento (ou não) no trabalho académico – verifica-se um intenso debate quando pretendemos descortinar o que está contido nos objetivos de desempenho, tendo em conta os resultados positivos, neutros e negativos que a eles se associam e que põem em causa a premissa da teoria clássica dos objetivos de que estes seriam exclusivamente negativos.

Em consequência, ao nível conceptual, os objetivos de desempenho têm auferido diferentes designações, verificando-se a falta de uma “linguagem comum”. Neste contexto, ao nível empírico, empregam-se conceptualizações e operacionalizações de objetivos distintas que dificultam o diálogo entre os vários programas de investigação e tornam, simultaneamente, mais difícil a comunicação entre os investigadores da área, bem como a compreensão da natureza dos objetivos e dos seus efeitos (Brophy, 2005). Já os objetivos de mestria assumem uma conceptualização e operacionalização mais uniforme e são alvo de pouco debate.

Assim, uma possível explicação para os resultados da investigação assenta na própria forma como os objetivos de desempenho são medidos e definidos (Lemos et al., 2007; Midgley et al., 2001). Um objetivo de desempenho pode, na verdade, conter em si diferentes significados, uma vez que o objetivo de “demonstrar competência” pode existir por vários motivos: não apenas fazer melhor do que os outros, mas também evitar parecer estúpido ou ser, simplesmente, bom estudante. Deste modo, o significado enfatizado num determinado objetivo de desempenho pode conduzir a efeitos distintos ao nível da aprendizagem e da realização, o que poderá explicar, em parte, os diferentes resultados da investigação acerca destes objetivos. Alguns autores apontam que diferenças nas amostras estudadas também podem justificar o desacordo entre os investigadores a propósito dos efeitos dos objetivos de desempenho (Barron & Harackiewicz, 2003).

### 1.3.1 A dimensão de aproximação-evitamento

Movidos pela necessidade de explicar a evidência mista existente na investigação, ou seja, os vários resultados associados aos objetivos de desempenho, e dado que a perspectiva dicotômica (mestria *versus* desempenho) se afigurava insuficiente na compreensão da orientação motivacional dos estudantes, vários autores dedicaram-se a estudar as diferentes dimensões eventualmente presentes nos mesmos.

De entre esses autores, destacam-se Elliot e colaboradores (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Trash, 2001) que, revendo a teoria clássica dos objetivos de realização, propuseram um modelo de três objetivos de realização – modelo tricotômico. Além de considerarem a distinção entre objetivos de desempenho e objetivos de mestria, os autores subdividiram os objetivos de desempenho em duas dimensões ou valências – aproximação e evitamento – defendendo assim a existência de objetivos de desempenho-aproximação (*performance-approach*) e objetivos de desempenho-evitamento (*performance-avoidant*). A introdução desta distinção estimulou o desenvolvimento de um considerável corpo de investigação acerca da mesma. Esta distinção baseia-se na noção de que o indivíduo estabelece objetivos não só para se aproximar de um resultado desejado, como demonstrar publicamente capacidade (valência de aproximação), mas também a fim de evitar um resultado indesejável, como demonstrar falta de capacidade (valência de evitamento). É possível encontrar inspiração para esta distinção nas teorias clássicas de realização de Atkinson e de McClelland, já que o objetivo de desempenho-evitamento está ligado à perspectiva de evitamento do fracasso e o objetivo de desempenho-aproximação ao desejo de sucesso (Gonçalves, 2007). Elliot (2006) remete, eloquentemente, esta distinção aproximação-evitamento ao filósofo Demócrito para o qual a procura do prazer e a fuga à dor são os fundamentos da ação humana. Elliot e Niesta (2009) complementam, ainda, que processos de aproximação e afastamento estão presentes nos seres vivos, fazem parte do funcionamento humano primário, estando, inclusive, presentes no modo de funcionamento do próprio corpo humano, e são essenciais para a adaptação ao ambiente.

Os objetivos de desempenho-aproximação têm na base a necessidade de realização, expectativas de competência altas e o medo do insucesso (Elliot & Church, 1997). Estes, apesar de apresentarem, na literatura, uma grande variabilidade de resultados, especialmente em comparação com os resultados que têm sido encontrados para os objetivos de mestria ou de desempenho-evitamento (Harackiewicz et al. 2002; Midgley et al., 2001) têm evidenciado alguns efeitos positivos, o que põe em causa questões como o facto da competição ou das asserções relativamente ao *self* funcionarem sempre como distractores. Por exemplo, os objetivos de desempenho-aproximação serão os únicos a associar-se aos resultados académicos (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2000, 2002; Senko & Harackiewicz, 2005), efeito que não surgia no modelo dicotômico dos objetivos, podendo justificar-se, assim, a divisão dos

objetivos nas valências de aproximação e evitamento. Esta perspetiva demonstra, ainda, que os estudantes podem estar positivamente motivados ao tentar mostrar que são melhores que os outros, o que evidenciará que, em certas circunstâncias, a competição pode ser favorável, designadamente para estudantes mais velhos (Gonçalves, Lemos, & Rodrigues, 2008), embora se encontrem exceções – Middleton e Midgley (1997) não verificaram estes resultados com estudantes do ensino básico.

Para além dos resultados académicos, os objetivos de desempenho-aproximação associam-se positivamente outras variáveis motivacionais, como o valor (Bong, 2001) e o autoconceito académico (Skaalvik, 1997), e relacionam-se com a aspiração e com o processamento superficial de informação (Harackiewicz et al., 2000). As relações apresentadas com a motivação intrínseca, absorção na tarefa, procrastinação, evitamento de ajuda, desorganização, procura de feedback, aprendizagem autorregulada ainda não são consistentes (Harackiewicz et al., 2002). Assim, o carácter adaptativo deste tipo de objetivos é alvo de um aceso debate: Midgley e colaboradores (2001) questionam *para quê, para quem, em que circunstâncias e com que custo* os objetivos de desempenho-aproximação são bons. Em resposta, sugere-se que os objetivos de mestria são mais produtivos que qualquer objetivo de desempenho, sendo estes até contraproducentes. Porém, é claro que os objetivos de aproximação são mais produtivos do que os objetivos de evitamento (Brophy, 2005; Harackiewicz et al., 2000). Pintrich (2000) acrescenta que num contexto de sala de aula marcadamente competitivo, se os estudantes adotarem em simultâneo objetivos de mestria e desempenho não sofrerão deterioração emocional. Por outro lado, os efeitos destes objetivos podem mudar em função de variáveis como a idade, o nível de escolaridade e o contexto de aprendizagem dos estudantes (Wolters, 2004).

Indica-se, então, que poderá ser importante analisar se os efeitos dos objetivos de desempenho-aproximação se verificam apenas na condição de os estudantes adotarem, em simultâneo, objetivos de mestria (Midgley et al., 2001). Isto ao contrário do que postula a teoria clássica que vê os objetivos como constructos isolados, estando os estudantes orientados apenas para um objetivo de cada vez. Sabemos, contudo, que outros autores (e.g., Gonçalves, 2007; Lemos, 1996) sustentam que, sobretudo num contexto tão complexo como a sala de aula, os indivíduos podem perseguir vários objetivos simultaneamente. Será este o padrão de motivação ótimo? De facto, tem sido evidenciada, na literatura (e.g., Pintrich, 2000), e numa perspetiva do estudo dos objetivos múltiplos, uma interação positiva entre objetivos de mestria e de desempenho-aproximação com efeitos positivos ao nível da realização, apesar da teoria clássica dos objetivos (mestria *versus* desempenho) considerar que os objetivos de desempenho têm sempre efeitos distratores ao nível da mestria. Constata-se que se os primeiros (mestria) influenciam a motivação intrínseca e o interesse, mas não têm efeitos sobre os resultados escolares, os segundos (desempenho-aproximação), apesar de terem consequências mais nocivas

ao nível do *self* apresentam uma associação com os resultados escolares (Harackiewicz et al., 2000, 2002; Senko & Harackiewicz, 2005). Neste contexto, os objetivos de mestria serão protetores de eventuais efeitos nefastos associados aos objetivos de desempenho-aproximação. Ainda assim, Harackiewicz e colaboradores (2002) defendem que podemos encontrar efeitos positivos dos objetivos de desempenho-aproximação, mesmo na ausência de objetivos de mestria em grau elevado e, portanto, tanto os objetivos de mestria como os objetivos de desempenho-aproximação serão adaptativos no contexto escolar. Neste sentido, o potencial positivo e único dos objetivos de desempenho-aproximação é um dos grandes argumentos apontados para esta distinção, bem como o seu potencial combinado com os objetivos de mestria a fim de descortinar o padrão motivacional ótimo.

Os objetivos de desempenho-evitamento, por sua vez, terão como origem o medo do insucesso e as expectativas de competência baixas e conduzirão a um conjunto de resultados negativos quer ao nível da motivação intrínseca quer ao nível dos resultados escolares (Elliot & Church, 1997). Estes estudantes, preocupados em proteger a sua competência, procuram evitar julgamentos desfavoráveis e, para não parecerem incompetentes em relação aos seus pares, muitas vezes evitam a própria realização de tarefas (Pintrich, 2000; Wolters, 2004), estando, desta forma, a privar-se de oportunidades para o desenvolvimento e crescimento (Elliot & Niesta, 2009).

Mais tarde, Elliot e colaboradores (e.g., ver Elliot & McGregor, 2001) geraram também outro modelo: uma matriz 2x2, na qual também os objetivos de mestria – que inicialmente estes autores mantiveram intactos – se desdobram de acordo com a valência de aproximação ou de evitamento. Um objetivo de mestria-evitamento seria diferente de um objetivo de desempenho-evitamento. Quando possui objetivos de mestria-evitamento, apesar de um estudante estar essencialmente focado em evitar piorar, não tem em conta critérios normativos (os padrões dos outros), mas os seus próprios critérios: padrões de exigência, geralmente, elevados (Pintrich et al., 2003). Além disso, em comparação com os objetivos de mestria-aproximação e com os objetivos de desempenho-evitamento, as consequências dos objetivos de mestria-evitamento seriam mais negativas do que aquelas que se verificam com os primeiros, mas menos debilitantes do que aquelas observadas com os últimos (Elliot & McGregor, 2001). Pintrich (2000) suporta este modelo de Elliot, mas sublinha necessidade de um estudo mais aprofundado, que demonstre como estes dois componentes se integram e funcionam em conjunto na autorregulação.

A explicação mais consistente aponta que a orientação de mestria-evitamento é a orientação dos estudantes perfeccionistas (Pintrich, 2003; Wolters, 2004), que tentam evitar qualquer tipo de erros, perder competências ou estagnar o seu desenvolvimento; de estudantes ou atletas que, após terem atingido o seu melhor nível, tentam não fazer pior; ou entre aqueles que julgam que têm uma má memória e centram-se em não esquecer as suas aprendizagens

(Elliot & Trash, 2001). Ou seja, apesar de serem de evitamento, são objetivos de mestria na medida em que o seu foco continua a ser o desenvolvimento de capacidades, ou, mais concretamente, o evitamento da sua involução. Elliot (2005) sugeriu ainda que os objetivos de mestria-evitamento estarão presentes no processo de envelhecimento, na medida em que se relacionam com a tentativa de evitar perder capacidades e não parecem tão presentes em contextos de realização. Os objetivos de mestria-aproximação, por sua vez, relacionam-se com a luta pelo desenvolvimento de competências próprias assente no desejo intrapessoal de domínio de uma determinada tarefa. São estes estudantes que desejam aprender tanto quanto possível, superar um desafio ou melhorar o seu nível de competência. Contudo, por falta de validação na literatura, especialmente dos objetivos de mestria-evitamento, esta matriz não tem sido utilizada, predominando a investigação com base no modelo tricotómico.

Há quem questione a própria distinção entre objetivos de desempenho-aproximação e desempenho-evitamento. Middleton e colaboradores (2004) veem estes objetivos enquanto duas faces de um mesmo objetivo cuja orientação central é demonstrar capacidade. No entanto, Elliot e Church (1997), bem como Middleton e Midgley (1997) constataram a existência de três objetivos independentes, propondo um papel preditivo diferencial para cada um dos três objetivos. Em consequência, Midgley e colaboradores (2000) reformularam o questionário *“Patterns of Adaptive Learning Scales”* para incluírem a valência dos objetivos de desempenho: desempenho-aproximação e desempenho evitamento.

Não obstante a sua ampla utilização na literatura, dada a não verificação da estrutura de 3 factores em alguns estudos (e.g., Gonçalves, 2007; Gonçalves et al., 2008; Leite, 2008; Urdan, Pajares, & Lapin, 1997) ou à verificação de correlações fortes noutros (e.g. Elliot & Murayama, 2008; Senko & Harackiewicz, 2005) que tornavam evidente uma considerável sobreposição entre ambos, persiste na investigação recente a necessidade de estudar a separação dos objetivos de desempenho-aproximação e de desempenho-evitamento.

Gonçalves (2007) não encontrou diferenças entre os objetivos de desempenho-aproximação e de desempenho-evitamento, mas apenas uma solução de dois factores: um correspondente aos objetivos de mestria e outro aos objetivos de desempenho. Também, Urdan e Mestas (2006), que enveredaram por uma metodologia que teve por base entrevistas a estudantes finalistas do ensino secundário, observaram alguma confusão e dificuldade relativamente à distinção entre estes dois objetivos. Alguns autores (e.g., Elliot & Church, 1997; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011), porém, justificam que estas correlações entre as escalas de desempenho-aproximação e desempenho-evitamento são esperadas, resultando do facto de ambos derivarem de uma avaliação da competência do ponto de vista interpessoal, além de serem comumente medidos a partir de itens com uma razoável sobreposição semântica (e.g. *“O meu objetivo é ter melhores resultados que os meus colegas”*; *“O meu objetivo é evitar ter piores resultados que os meus colegas”*). Da mesma forma, Elliot e Niestas (2009) propõem que

um indivíduo pode adotar um objetivo de aproximação ao serviço de um motivo de evitamento (e.g., uma pessoa que tenha medo de falhar pode batalhar para fazer melhor do que os outros – para evitar o fracasso), o que poderá explicar, novamente, alguma sobreposição verificada.

### 1.3.2 As dimensões de apresentação/validação de si e comparação social/competição e outras considerações

As dimensões sobre as quais nos debruçamos agora também têm a sua origem na discussão acerca das diferenças relativas ao modo como os objetivos de desempenho são conceptualizados e operacionalizados, podendo residir aqui uma das razões para a dispersão de resultados verificada (Midgley et al., 2001). Alguns investigadores definem e avaliam estes objetivos em termos de autoapresentação (e.g., tentar “parecer” inteligente perante os outros), enquanto outros se centram numa definição normativa e comparativa da competência (e.g., tentar ser mais inteligente “do que os outros”). Elliot (2005), sustentando esta ideia, sugere ainda que, em alguns estudos, acontece que os itens de desempenho-evitamento se centrem nas preocupações com a autoapresentação enquanto que os itens de desempenho-aproximação centram-se na competência normativa (comparação), com pouco ou sem enfoque à autoapresentação. Isto sugere a “apresentação” e “comparação” como componentes distintos dos objetivos. Por outro lado, sabe-se também que é frequente que objetivos relacionados com o simples desejo de obter uma boa nota, não sejam considerados objetivos de desempenho (Grant & Gelety, 2009). Deste modo, mais do que a evidência dos resultados negativos ou positivos associados aos objetivos de desempenho-aproximação ou desempenho-evitamento, procura-se uniformizar a linguagem científica, para que se desenvolvam pesquisas empíricas capazes de avaliar o mesmo constructo e para que se mobilizem interpretações claras que permitam o avanço da teoria dos objetivos (Elliot, 2005).

Os esforços da literatura para clarificar os componentes dos objetivos de desempenho, bem como a forma como estes têm sido operacionalizados, sugerem a existência de três dimensões principais: 1) A dimensão ou valência aproximação-evitamento, a primeira que apresentámos e que implica a distinção entre objetivos de desempenho-aproximação (o desejo de demonstrar competência) e objetivos de desempenho-evitamento (evitar um desempenho baixo); 2) A dimensão de comparação social/competição, em que a preocupação é fazer melhor do que os outros (ou evitar fazer pior que os outros) e 3) A dimensão de apresentação/validação de si, que se refere às preocupações a propósito da competência pessoal: parecer capaz (ou evitar parecer incapaz). Neste contexto, Lemos e colaboradores (2010) suportam que objetivos diferentes sustentando dimensões diferentes podem ter efeitos distintos ao nível da aprendizagem e desempenho.

Urduan e Mestas (2006), no seu estudo ideográfico, distinguiram duas componentes nos objetivos de desempenho: comparação social e preocupação com a proteção da

competência/imagem pessoal (apresentação de si), defendendo que, sendo estas componentes encontradas consistentemente, podem necessitar de ser separadas. Nesta linha, defenderam que a componente de comparação social (querer fazer melhor que os outros ou evitar fazer pior do que os mesmos) tem um efeito potencialmente positivo ao nível do empenho e atenção. Estes efeitos positivos refletem-se ao nível do esforço e da realização, sobretudo nos estudantes com competência percebida e níveis de realização elevados, na medida em que estes se constituem protetores face às vulnerabilidades que a situação de competição provoca. Por sua vez, o desejo de proteção da competência/imagem pessoal (tentar parecer capaz ou evitar parecer incapaz) pode ser um distrator com efeitos negativos ao nível da realização, embora estes resultados sejam relativos, uma vez que um estudante com o objetivo de parecer inteligente perante o professor pode apresentar resultados de realização positivos.

Leite (2008) verificou que, junto de estudantes do 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade), a distinção aproximação-evitamento não demonstrou suporte empírico: para os estudantes em causa, procurar resultados positivos ou evitar resultados negativos é equivalente. Por outro lado, a apresentação de si/validação, sem que a comparação com os pares seja enfatizada (aliás, a comparação com os pares parece ser a dimensão menos determinante), surge como uma preocupação relevante para os estudantes. Os três objetivos identificados por Leite (2008) foram: objetivos de avaliação simples, objetivos de apresentação de si/validação da competência própria e objetivos de comparação/competitivos. Neste nível de ensino, o conteúdo dos objetivos (apresentação de si ou comparação social) será um motivador mais poderoso do que a dimensão aproximação-evitamento. Ainda assim, os objetivos prioritários dos estudantes são, utilizando critérios autorreferenciados, aprender, ter boas notas (e evitar avaliações negativas) e apenas em menor escala surgem a apresentação de si e a comparação social. A mesma autora (2008) verificou uma relação positiva entre estes dois objetivos mais relevantes para os estudantes com o empenho académico e os resultados escolares, relação não encontrada com qualquer outro objetivo que inclua as dimensões de apresentação de si ou comparação.

Os objetivos supra mencionados (obter boas notas ou evitar ter más notas; ser bom estudante ou evitar ser mau estudante), que, aparentemente, assumem uma maior relevância para os estudantes, receberam a designação de “objetivos de avaliação simples” e foram identificados por Lemos (1993, 1996) com base nas respostas espontâneas de estudantes do 2º ciclo. Podemos defini-los como aqueles objetivos em que não existem, geralmente, preocupações com a apresentação de si ou com a comparação com outros, ou, caso existam, estas não são preocupações centrais. Serão objetivos “mais fáceis” para os estudantes, na medida em que são menos desafiadores e intencionais do que aqueles que implicam uma comparação normativa ou validação de si. Quando são movidos por estes objetivos, os estudantes estarão essencialmente focados nos resultados e avaliações escolares. No estudo realizado em 1996, Lemos verificou que, de facto, a comparação ou a competição raramente eram mencionadas.

Grant e Dweck (2003), considerando que os resultados divergentes encontrados para os objetivos de desempenho-aproximação se devem a diferentes conceptualizações e operacionalizações, verificaram um objetivo semelhante a este destacado por Lemos. Através das respostas dos participantes aos objetivos de desempenho identificaram três factores que os dividem: objetivos de capacidade (*ability-linked goals*), relacionados com a validação da própria competência; objetivos normativos (*normative goals*), relacionados com a comparação com os outros e objetivos de resultado (*outcome goals*), que se relacionam com um foco na aquisição de resultados positivos, podendo aparecer tanto associados aos objetivos de mestria, como de desempenho – estes últimos serão semelhantes aos objetivos de avaliação simples, propostos por Lemos (1993, 1996). Porém, Grant e Dweck (2003) indicam uma correlação dos objetivos de resultado com uma diminuição na motivação intrínseca, ainda que, simultaneamente, se correlacionem com comportamentos proactivos como a procura de ajuda. As mesmas autoras explicam que os objetivos de capacidade, após vários insucessos, predizem maus resultados subsequentes, atribuições de baixa competência, perda do valor próprio, ruminação e desmotivação intrínseca; efeitos que, salvasse-se, podem não existir caso já se tenha verificado sucesso. Os objetivos normativos como conduzem o indivíduo a querer ser melhor do que os outros, dificultam a sua perceção do seu resultado como um fracasso, o que pode funcionar como um factor protetor. Além disso, estão associadas a altos níveis de competência percebida e não predizem resultados fracos, mesmo que também se associem a um envolvimento menos profundo na aprendizagem.

Maehr e Midgley (1996, cit. in Gonçalves, 2007) distinguiram uma orientação para o desempenho ou extrínseca centrada na avaliação (ter boas notas, receber elogios, evitar represálias) e uma orientação para o desempenho centrada na comparação e na competição (ser o melhor, evitar parecer menos capaz). Por sua vez e com base neste modelo, Wolters e colaboradores (1996) apontam para a existência de uma orientação para a mestria, uma orientação extrínseca para o desempenho (foco nas notas) e uma orientação para a comparação e competição com outros.

Em suma, Grant e Dweck com os objetivos normativos, Wolters com a orientação para a comparação e competição com outros e Maehr e Midgley com a orientação para o desempenho centrada na comparação e na competição estarão a referir-se à mesma dimensão: comparação social/competição, que se baseia, essencialmente, como descrevemos, no desejo de superação dos outros. Para estes autores, estes objetivos podem ter uma influência positiva na motivação e nos resultados. Por outro lado, Grant e Dweck referem também os objetivos de capacidade que corresponderão aos objetivos de apresentação/validação de si e que se baseiam no desejo de demonstrar o valor pessoal mediante um bom desempenho num teste ou noutra tarefa. Finalmente, uma orientação extrínseca para o desempenho de Wolters e colaboradores, uma orientação para o desempenho na avaliação de Maehr e Midgley e os objetivos de resultado de



Grant e Dweck são designações próximas dos objetivos de avaliação simples. Conclui-se, pois, que o reconhecimento das diferentes dimensões e da necessidade da sua separação foi já concretizado por vários autores que, de acordo com os efeitos e resultados diferenciados que se associam às diferentes dimensões, alertam para a importância destas serem operacionalizadas de forma mais adequada e incluídas na investigação.

Lemos e colaboradores (2007) propõem o conceito de objetivos relacionados com a avaliação, enquanto mais amplo do que o conceito de objetivos de desempenho, na medida em que inclui os objetivos de avaliação simples (e.g., “ter boas notas”, “não falhar nos testes”) que são um objetivo aparte, não uma dimensão, e não implicam necessariamente conteúdos fortes, como a comparação social e a apresentação de si. Os objetivos de avaliação simples, inclusive, parecem ter uma natureza mais próxima àquela que é encontrada nos objetivos de mestria, na medida em que, em análises factoriais, aparecem mais próximos dos objetivos de mestria (Leite, 2008; Lemos et al., 2007). Saliente-se, contudo, que este tipo de objetivos relacionados com a avaliação, recentemente suportados, nomeadamente os objetivos de avaliação simples, que assumem marcada relevância para os estudantes, não têm sido incluídos na investigação sobre objetivos de realização. Isto apesar dos objetivos de avaliação simples demonstrarem distinção empírica e serem designadamente os únicos que, no projeto de investigação da nossa equipa (Calado, 2009; Leite, 2008; Lemos et al., 2007, Lemos et al., 2010), demonstraram relação com os resultados escolares.

A nossa equipa de investigação tem precisamente investido na exploração dos objetivos relacionados com a avaliação. Calado (2009), estendendo o estudo iniciado por Leite (2008) a estudantes do 3º ciclo, identificou três tipos de objetivos académicos principais: objetivos de avaliação simples, objetivos de evitamento e objetivos competitivos. Os primeiros, objetivos de avaliação simples, foram aqueles que apresentaram uma correlação mais forte com os objetivos de mestria, assim como aconteceu com Leite (2008). Também, tal como acontecia no 2º ciclo (Leite, 2008), estes objetivos são os mais valorizados pelos estudantes, sustentando a pertinência da sua consideração na investigação teórica e empírica no âmbito da TOR.

Outro resultado importante do mesmo estudo foi a emergência de uma dimensão de evitamento que não emergira no estudo realizado com o 2º ciclo (Leite, 2008; Lemos et al., 2007). O surgimento desta dimensão, consequentemente, revelará uma preocupação defensiva superior com a realização nos estudantes deste nível de ensino, que não querem parecer pouco capazes, em comparação com o que se verifica nos primeiros anos de escolaridade. Este facto poderá também constituir uma evidência de que a valência aproximação-evitamento torna-se mais pertinente e é separável, conforme sustentam Elliot e colaboradores, mas em níveis mais avançados de ensino. Por outro lado, Wolters (2004) aponta que os estudantes centrados em objetivos de desempenho-evitamento apesar de terem menos entusiasmo e determinação podem

possuir as competências académicas necessárias para serem bem sucedidos do ponto de vista académico.

Resta ainda acrescentar que no nível de ensino estudado por Calado (2009), 3º ciclo, embora com uma menor importância do que os objetivos supra mencionados, a dimensão comparação/competição é mais saliente do que a dimensão apresentação/validação de si. Porém, o foco principal dos estudantes quando estão envolvidos em tarefas académicas será o desenvolvimento de competências mediante a aquisição de novos conhecimentos e obtenção de bons resultados, e só depois surgem preocupações com o evitamento de tarefas, os julgamentos desfavoráveis ou a superação dos outros.

Coloca-se ainda a reflexão no sentido de perceber se a dimensão ou valência aproximação-evitamento é da mesma natureza que as dimensões de apresentação de si e comparação social. De facto, a valência aproximação-evitamento diz respeito à forma como pode ser construída a competência, em termos positivos ou negativos (Elliot, 2005), e parece mais processual, na medida em que, num pólo ou noutro, acompanha sempre as outras dimensões discutidas – apresentação de si (“*Quero parecer competente*” versus “*Quero evitar parecer incompetente*”) e competição (“*Quero ter melhores notas do que os outros*” versus “*Quero evitar ter piores notas do que os outros*”) – para lhes conferir precisamente direção. Como Elliot e Covington (2001, cit. in Elliot & Fryer, 2008) explicam a valência aproximação-evitamento é uma distinção psicológica básica que se aplica a todos os tipos de objetivos. Por outro lado, as dimensões, de apresentação de si e comparação social, relacionando-se mais com o conteúdo dos objetivos, serão de uma natureza diferente, pois podem estar presentes ou não.

Mais recentemente, Elliot, Murayama e Pekrun (2011) propuseram o modelo 3x2, com base nos diferentes critérios com que defendem ser avaliada a competência – a tarefa, o *self* ou o outro. Os dois primeiros critérios serão geralmente aplicados aos objetivos de mestria e o último aos objetivos de desempenho. Os autores questionaram-se, porém, se os dois primeiros critérios seriam suficientemente semelhantes para pertencer ao mesmo constructo (dado que conceptualmente os dois se baseiam em critérios de avaliação que podem ser utilizados de modo privado na avaliação da própria competência), ou, por outro lado, se seriam suficientemente distintos para garantir a sua separação. Defenderam esta última hipótese e, assim, em função também da valência, surgiram seis objetivos que constituem o modelo 3x2: tarefa-aproximação (*task-approach goal*), tarefa-evitamento (*task-avoidance goal*), *self*-aproximação (*self-approach goal*), *self*-evitamento (*self-avoidance goal*), outro-aproximação (*other-approach goal*) e outro-evitamento (*other-avoidance goal*). Os objetivos baseados na tarefa usam os critérios absolutos da tarefa (e.g., perceber uma ideia) como referência para avaliar a competência, estando esta relacionada com as exigências da própria tarefa. São mais simples porque requerem apenas a capacidade de representar cognitivamente uma tarefa e avaliar a forma como está ou não completa, sendo assim apontados como objetivos provavelmente

ótimos em termos de experiência fenomenológica. Os objetivos baseados no self, por outro lado, são intrapessoais, usam a trajetória pessoal como referente (e.g., obter um melhor resultado do que no último teste que fiz) e a avaliação da competência está relacionada com o que o indivíduo foi capaz de fazer no passado ou com o potencial que tem de fazer no futuro. Assim, são mais complexos e requerem uma maior complexidade cognitiva na medida em que é utilizada informação abstrata. Além disso, o “eu” torna-se mais saliente, podendo tornar o indivíduo mais vulnerável a preocupações relacionadas com o valor próprio e a autoapresentação. Os objetivos baseados no outro têm um referente interpessoal, cuja complexidade varia em função da comparação ser concreta e presente ou mais abstrata. Ainda que possam não ser ideais no que respeita à experiência fenomenológica, é defendido que têm um papel importante na eficácia e eficiência do envolvimento nas tarefas.

Concluimos assim, conforme também ilustra Calado (2009), que existem diferentes formas de conceptualizar os objetivos de desempenho (e.g., acentuando a competição, a apresentação de si ou, apenas, a obtenção de bons resultados) e diferentes modelos que dimensionam os objetivos de realização (e.g., dicotómico, tricotómico, 2x2 e 3x2) que podem estar na origem do debate existente em torno deste tema. Brophy (2005) é perentório ao considerar que urge um posicionamento face ao mesmo, clarificando as dimensões envolvidas nos objetivos de desempenho, em vez de se continuarem a expandir definições. De facto, Elliot e Fryer (2008) propõem que é a ambiguidade presente na definição do termo objetivo que produz a variabilidade com que os objetivos são operacionalizados no processo de investigação e que dificulta, por vezes, a interpretação de resultados. Brophy (2005) sugere que se abandone a designação de objetivos de desempenho, na medida em que existem combinações de objetivos que não se encerram nos extremos de aproximação-evitamento, nem encerram em si a comparação social ou apresentação. Neste sentido, o mesmo autor propõe o termo “validação”, cunhado por Grant e Dweck (2003), sendo também pertinente a proposta de Lemos (1996) com a designação de “objetivos relacionados com a avaliação”. Para obter um posicionamento face a este debate cabe então esclarecer os efeitos separados e combinados das dimensões de apresentação e competição, na medida em que continuam a ser um terreno pouco explorado, apesar de Calado (2009) referir que os seus efeitos na motivação dos estudantes são valorizados, por exemplo, na versão original do sistema PALS.

#### 1.4 Relações entre os objetivos e outras variáveis: desempenho escolar e bem-estar

Já observámos que a diferentes tipos de objetivos correspondem padrões distintos de comportamento, cognição e afeto (e.g., Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000). Uma das formas de esclarecer e distinguir as dimensões dos objetivos de realização passa, pois, por

analisar as suas relações diferenciais com outras variáveis: quando os objetivos se distinguem nos seus efeitos, este torna-se mais um factor que corrobora a sua distinção. Como vimos, os objetivos de mestria geralmente associam-se a um padrão motivacional mais adaptativo, enquanto os objetivos de desempenho apresentam resultados mais variáveis, mas são frequentemente associados a um padrão debilitante. Ora, o esclarecimento destes resultados tem passado pelo estudo das várias dimensões potencialmente associadas aos objetivos de desempenho e capazes de explicar esta evidência mista.

Em última instância, sabendo que é uma necessidade atual das escolas, não só desempenhar uma função académica, mas também conciliar uma função de bem-estar (Lemos, 2002), conhecer estas relações diferenciais também é útil para direcionar as instituições de ensino para a promoção da adoção dos objetivos mais adaptativos para os estudantes.

#### 1.4.1 Desempenho Escolar

No que respeita aos resultados escolares, a competência académica, refletida nas notas, continua a ser dos aspetos mais valorizados ao longo da escolaridade, na medida em que estas são vistas como um “passaporte para o futuro”. Serão as notas que permitem avançar na escolaridade, ingressar no curso pretendido ou aceder a melhores oportunidades de emprego. Ora, no Ensino Secundário, principalmente nos cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos, as notas assumem um peso crescente, na medida em que se começa a trabalhar por uma média que condiciona as opções futuras.

A investigação demonstra que geralmente não são encontradas relações entre os objetivos de mestria e o desempenho escolar (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2000). Saliente-se, porém, que são verificadas algumas exceções (e.g., Schunk, 1996, cit. in Gonçalves, 2007). Além disso, Grant e Dweck (2003) apontam que se verifica o impacto dos objetivos de mestria nos resultados escolares quando está presente um elevado nível de desafio, quando a tarefa é importante para a pessoa, ou quando a informação a processar é difícil e complexa, funcionando aqui o processamento profundo da informação enquanto mediador da relação entre os objetivos de mestria e os resultados. De facto, a mestria associa-se a estratégias de aprendizagem e de processamento de informação mais profundas e eficazes, bem como a outras variáveis, como o esforço, persistência e interesse.

Quando um indivíduo está orientado para o desempenho foca-se nas notas enquanto fonte de valorização. Os efeitos destes objetivos sobre a realização escolar são diversos, observando-se efeitos positivos, nulos e negativos (Kaplan & Midgley, 1997). Uma explicação para esta variedade de efeitos é que no caso de algumas tarefas académicas, como os exames ou tarefas que exigem memorização, o uso de estratégias superficiais pode dar resultado e revelar-se adaptativo, ainda que o mesmo não aconteça caso seja desejada uma aprendizagem a longo termo (Midgley et al., 2001). Nesta linha, Grant e Dweck (2003) evidenciaram que quando

objetivos de competição se associam a uma elevada competência percebida não parecem ser preditores de maus resultados escolares, apesar de existir uma relação negativa entre estes objetivos e o processamento profundo da informação, inferindo-se, então, que estes objetivos poderão ser apenas desfavoráveis em tarefas que exigem uma compreensão mais profunda. Também, em determinados contextos (e.g., face a tarefas de aprendizagem menos gratificantes e interessantes), objetivos de desempenho que levam o indivíduo a querer evitar ser avaliado de forma negativa, podem mobilizar o esforço e levá-lo a empreender estratégias de aprendizagem efetivas (Rivero, Cabanach & Arias, 2001, cit. in Luís, 2005). Saliente-se, contudo, que apenas os objetivos de desempenho-aproximação têm sido associados aos resultados escolares (Barron & Harackiewicz, 2001; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2000, 2002; Senko & Harackiewicz, 2005; Wolters, 2004). Não obstante, esta associação não surge em alguns estudos que também evidenciaram efeitos negativos ou nulos (Gonçalves et al., 2007; Kaplan & Midgley, 1997). Quanto aos objetivos de desempenho-evitamento, alguns autores (e.g., Elliot & McGregor, 2001; Wolters, 2004) sustentaram que predizem um desempenho fraco.

Os objetivos de avaliação simples estarão associados a uma preocupação simples com os resultados, sem associação a outras questões (competição e apresentação de si) mais complexas. Estes, como já referido, foram os únicos a apresentar relação com os resultados escolares nos estudos da nossa equipa de investigação (Calado, 2009; Leite, 2008; Lemos et al., 2007).

#### 1.4.2 Bem-estar

As experiências emocionais dos estudantes em situações de realização são um aspeto importante na experiência escolar com impacto na aprendizagem (Goetz, Pekrun, Hall, & Haag, 2006), pelo que são amplamente investigadas as relações dos objetivos de realização com resultados relacionados com as emoções e os afetos. A maior parte dos estudos têm assumido uma conceção bidimensional (afeto positivo versus afeto negativo) em vez de se concentrarem em emoções discretas. Estes têm também como base o modelo dicotómico e a decorrente assumpção de que os objetivos de mestria serão benéficos, enquanto os objetivos de desempenho serão prejudiciais à experiência afetiva (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009).

Os objetivos de mestria serão aqueles que mais consistentemente apresentarão relações com o bem-estar. Inclusive, Grant, Baer e Dweck (2008, cit. in Grant & Gelety, 2009) apontaram que quando orientados para a mestria, os indivíduos parecem lidar com afeto depressivo resultante de stressores do dia a dia de forma mais adaptativa – viam estes afetos enquanto um sinal de que o seu esforço devia ser aumentado ou de que se deviam envolver em estratégias de *coping* mais eficazes, focadas no problema. Também, os objetivos de mestria predizem o prazer na aprendizagem, a esperança e o orgulho, predizendo negativamente o aborrecimento e a raiva (Pekrun, Elliot, & Maier, 2006). Contudo, sublinhe-se que no que toca às relações dos objetivos de mestria com o afeto negativo, os resultados não são tão consistentes

quanto para o afeto positivo. Os objetivos de desempenho-aproximação, por sua vez, não têm demonstrado uma associação consistente com certas variáveis, como a percepção de ameaça, depressão, *self-handicapping*, ansiedade nos testes e preocupação (Harackiewicz et al., 2002), mas predizem o orgulho (Pekrun et al., 2006). Por outro lado, quando os indivíduos têm medo de falhar ou adotam objetivos de desempenho-evitamento é mais provável que experienciem ansiedade, ansiedade nos testes, desesperança e vergonha (Middleton & Midgley, 1997, Pekrun et al., 2006). Grant e colaboradores (2008, cit. in Grant & Gelety, 2009) encontraram que, em resposta a stressores do dia a dia, os indivíduos, quando orientados para o desempenho, apresentam um grau de depressão significativamente superior, sucedendo-se o desinvestimento e o desânimo.

Pintrich (2000), por sua vez, observou os efeitos combinados dos objetivos de mestria e desempenho, concluindo que seriam os estudantes que tinham objetivos de mestria altos e objetivos de desempenho altos aqueles que registavam o nível de afeto positivo mais elevado no que concerne à aula de Matemática.

A ansiedade nos testes tem sido a emoção discreta mais estudada no âmbito da teoria dos objetivos (Pekrun et al., 2006). Wolters e colaboradores (1996) constataram que nem os objetivos de desempenho, nem os objetivos de mestria estavam significativamente relacionados com a ansiedade nos testes. Também Pintrich (2000) com várias combinações de objetivos de mestria e desempenho não encontrou diferenças. Contudo, a distinção dos objetivos de desempenho na sua valência veio clarificar estes resultados. Vários estudos (e.g., Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000; Wolters et al., 1996) evidenciam que os objetivos de mestria e desempenho-aproximação não estão relacionados com a ansiedade nos testes: as relações são fracas ou não significativas. Por sua vez, objetivos de desempenho-evitamento estão positivamente relacionados com a ansiedade nos testes (Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997). Estas relações diferenciais sustentar-se-ão porque objetivos orientados para a aproximação, estando focados no sucesso e firmando uma possibilidade positiva, sustentam um conjunto de emoções positivas como a esperança, a ambição e o entusiasmo. Por outro lado, objetivos orientados para o evitamento, estando focados no insucesso e implicando atenção a uma possibilidade negativa da qual o indivíduo se quer afastar ou evitar, perpetuam a ameaça, a ansiedade e a vigilância (Pekrun et al., 2006, 2009).

Em suma, as relações entre os objetivos de realização e o afeto positivo e negativo, de uma forma geral, têm sido muito variáveis, com exceção para a relação positiva entre objetivos de mestria e afeto positivo (Pekrun et al., 2009).

## 1.5 Questões metodológicas

A maior parte da investigação no domínio dos objetivos de realização é feita com base em questionários ou métodos experimentais (Brophy, 1999, cit. in Urdan & Mestas, 2006). Porém, através dos questionários não obtemos a interpretação que um sujeito fez acerca de um determinado objetivo descrito num item, na medida em que este não permite aceder com detalhe à qualidade da experiência individual. E mesmo que a sua interpretação, ou seja, o significado que atribui a um item, seja o mesmo que o investigador lhe atribuiu, as razões da opção por esse objetivo podem variar. Acredita-se que conhecer os significados e razões dos objetivos (questão não contemplada no atual estudo) pode apoiar a compreensão de questões como a sua natureza e dimensões. Diferentes significados e razões afetam a motivação de forma distinta (Urdan & Mestas, 2006). Por outro lado, os mesmos autores (2006) acrescentam que em manipulações experimentais, os indivíduos podem aderir facilmente a objetivos que de outra forma não perseguiriam.

Acontece que, tendo em conta o panorama da investigação e para esclarecer quais são, afinal, os objetivos dos estudantes, em contexto de sala de aula, bem como conhecer melhor o leque e complexidade dos mesmos, tem-se investido – embora ainda muito pouco – em pesquisas ideográficas para estudo dos objetivos comportamentais (Lemos, 1996) e das orientações para objetivos (Dowson & McInerney, 2001, cit. in Gonçalves, 2007). Blumenfeld (1992) propõe que estes sejam estudados a partir de investigações nas quais o leque de objetivos não é limitado *a priori* pelos investigadores e *a posteriori* validado na investigação. Este tipo de metodologia tem especial relevância para o estudo dos objetivos de desempenho na medida em que Brophy (2005), autor que propõe o abandono da designação *objetivos de desempenho*, sugere com base na sua revisão de estudos ideográficos (Lemos, 1996 e de Urdan, 2001) que os objetivos centrados na comparação da competência raramente serão gerados pelos estudantes, de forma espontânea, em contexto de sala de aula. Estes desejam fundamentalmente ter boa nota, mas raramente mencionam superar o desempenho de um colega, fazendo com que a comparação seja, basicamente, um epifenómeno. Assim, os objetivos de competição surgem de forma consistente, mas baseados em respostas forçadas a questionários, pelo que o mesmo autor (Brophy, 2005), questiona a sua validade externa e a sua inserção nos objetivos pessoais dos estudantes. Urdan e Mestas (2006), a propósito, sugerem o efeito “*agora-que-falou-nisso*”.

Estes dados, assim como as conclusões de Lemos (1996, 2007) fazem emergir questões importantes: quando os estudantes respondem a questionários padronizados expressam os seus verdadeiros objetivos ou respondem apenas a uma ideia proposta cuja concretização até se poderá afigurar interessante? Os objetivos mais valorizados nos questionários correspondem àqueles que são mais valorizados quando os estudantes respondem espontaneamente? Os estudantes interpretam da mesma forma os itens de um mesmo questionário ou atribuem-lhes

significados diferentes? E, mesmo quando atribuem o mesmo significado, as razões que os levam a selecionar esses objetivos podem ser diferentes (e.g. sentir orgulho pessoal *versus* agradar à família)? Será que o método escolhido para estudar os objetivos determina aqueles que vão emergir ou não? Quanto a estas últimas questões as entrevistas permitem dar voz aos estudantes de uma forma que os questionários não o fazem. Permitem aceder não só ao como, mas também ao porquê, e de facto, para Elliot e colaboradores (Elliot & Fryer, 2008; Elliot & Niesta, 2009) as razões operam em conjunto com os objetivos no processo da sua regulação sendo daqui que resulta o respetivo padrão afetivo, cognitivo e comportamental numa dada situação, podendo o efeito de um determinado objetivo variar consideravelmente em função da razão pelo qual foi adotado. Urdan & Mestas (2006) sustentam que este tipo de metodologia tem tanto benefícios teóricos, na medida em que nos permite perceber como os objetivos são definidos e conceptualizados, como empíricos, na medida em que indicam mais uma forma de examinar os objetivos e expandir a compreensão dos investigadores.

Em suma, refletimos aqui sobre algumas questões metodológicas e sobre as potencialidades de combinar métodos quantitativos e qualitativos, mas sabe-se que, para além do método eleito, o próprio conteúdo e natureza das questões que formulamos determinam, amplamente, os resultados obtidos (Calado, 2009; Lemos, 1996; Lemos et al., 2007; Lemos et al., 2010) e, portanto, os resultados diversos presentes na literatura poderão ser fruto destes múltiplos aspetos.

## 1.6 Outros objetivos e objetivos múltiplos

Apesar de neste estudo nos dedicarmos a esclarecer a natureza e dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação reconhecemos a existência de outros objetivos em contexto escolar, para além daqueles contemplados pela TOR, portanto, dedicamos-lhes uma breve rubrica.

Vários autores defendem uma expansão do tipo de objetivos considerados na investigação, particularmente na TOR, sugerindo que se incluam objetivos aplicáveis a outros contextos de vida, como por exemplo, os objetivos sociais (Blumenfeld, 1992; Lemos, 1996; Wentzel, 1994) para além dos de natureza estritamente académica. Pretende-se, deste modo, obter uma compreensão mais ampla no que concerne às motivações que orientam os estudantes em contexto escolar, pois tal como o contexto escolar não deixa de ser um contexto social, também os objetivos são multidimensionais (McInerney & Ali, 2006, cit. in Mansfield, 2009). Numa perspetiva de objetivos múltiplos, Wentzel (1994) defende que os estudantes possuem, em simultâneo, objetivos sociais e académicos. De facto, os investigadores têm-se apercebido que tão importante como perseguir objetivos académicos é a perseguição de objetivos sociais,



na medida em que estes ajudam a organizar, dirigir e encorajar os estudantes a alcançar níveis elevados de realização (Luís, 2005).

Porém, Elliot e colaboradores (e.g., Elliot & Trash, 2001) defendem que os objetivos sociais não sejam contemplados na TOR advogando que estes (como a aprovação social, o estatuto social ou a afiliação), apesar de existirem e surtirem efeitos nos contextos académicos, não são, em si, objetivos de realização. Isto porque o seu foco não é a competência: um estudante pode querer ter boas notas não pelo prazer de aprender, nem para mostrar aos outros que é melhor, mas para ter acesso a um grupo popular. Contudo, nos Estados Unidos da América, já na década de 60, Bruner (cit. in Luís, 2005) salientou o interesse de conjugar nas escolas vários objetivos, considerando a importância relativa do desporto, da popularidade e da vida social para além da aplicação académica. Lemos (2002) reforça que é uma necessidade atual das escolas conciliar uma função académica e uma função de bem-estar, pois tal como Fonseca (1999, cit. in Luís, 2005) sugere não tem sentido estimular a permanência dos estudantes na escola e a frequência do Ensino Secundário se o sistema de ensino não satisfaz os objetivos e projetos dos estudantes e pais.

Desta forma, alguns autores (e.g., Luís, 2005) reforçam a transversalidade dos objetivos em relação aos vários contextos de vida, advertindo que não podemos ignorar que objetivos de natureza social e relacional têm influência na adaptação global dos estudantes (desempenho escolar, social e relacional), podendo assumir um valor preditivo em relação ao próprio desempenho escolar, bem-estar pessoal entre outras variáveis psicológicas. Por sua vez, Lemos (2002) sustenta que os objetivos académicos são insuficientes para compreender o empenho e desempenho dos estudantes, sendo pertinente considerar outro tipo de objetivos e até ter em conta certos factores de desenvolvimento. Podemos encontrar nos objetivos sociais, propósitos da mesma natureza que sustentam a realização académica, na medida em que estes serão as razões percebidas para tentar (ou não) obter sucesso academicamente, como tornar-se um membro produtivo da sociedade (bem-estar social); honrar a família (objetivo de solidariedade social) e ganhar a aprovação dos pares ou professores (objetivo de aprovação social). A mesma autora (2002) designou estes objetivos de objetivos sociais-académicos. De entre os objetivos sociais estes são, aparentemente, os mais valorizados por parte de professores e pares, ao contrário dos objetivos sociais meramente relacionados com os pares (formação e/ou manutenção de amigos) (Wentzel, 1994). Estas expectativas dos próprios contextos académicos, esperando-se, na maior parte dos casos, que os estudantes persigam objetivos académicos, podem justificar a atenção privilegiada que estes têm ao nível da investigação.

Ainda assim, continuam a registar-se avanços, sendo vários os autores que propõem uma articulação entre objetivos académicos e sociais (e.g., Wentzel, Ford), construindo inclusive vários modelos explicativos. Por exemplo, Lemos, Lencastre, Guerra e Pereira (2003), verificaram entre estudantes universitários que estes perseguem vários objetivos que podem

determinar uma adaptação de sucesso, sendo que a combinação de objetivos acadêmicos e não acadêmicos pode ser adaptativa em contexto universitário. Aliás, objetivos de estatuto social, podem ser importantes para ajudar a prevenir problemas de adaptação no ensino universitário. Luís (2005) faz ainda uma súmula acerca do conhecimento atual da influência da perseguição de objetivos sociais na realização: a) indivíduos de todas as idades valorizam objetivos sociais de uma forma que às vezes supera a perseguição de objetivos acadêmicos; b) a perseguição de objetivos pró-sociais relaciona-se com medidas de aceitação e respeito dos pares, sendo que os estudantes identificados pelos pares como menos queridos são aqueles que perseguem menos os objetivos pró-sociais; c) o comportamento pró-social (ser cooperativo, condescendente e com vontade de partilhar) associa-se positivamente ao sucesso académico; d) os objetivos pró-sociais não têm influência, por si, na realização escolar, mas atuam conjuntamente com os objetivos académicos numa relação causal complexa e ainda pouco clara.

## **2. Estudo empírico**

### **2.1 Objetivos do estudo**

O objetivo geral deste estudo, tendo em conta as questões já ilustradas e a necessidade de clarificação e diferenciação de conceitos verificada na área, procura contribuir para uma maior compreensão da natureza e dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação, em contexto académico. Depreende-se que o conhecimento das dimensões destes objetivos apoia a compreensão da sua natureza e o esclarecimento dos respetivos efeitos. Para isso, enquadrando-se o presente estudo num projeto de investigação mais amplo cujo foco essencial é a clarificação das dimensões presentes nos objetivos relacionados com a avaliação, segue-se o modelo de investigação iniciado por Lemos e colaboradores (e.g., Calado, 2009; Gonçalves & Lemos, 2007; Gonçalves et al., 2008; Leite, 2008; Lemos, 1993, 1996; Lemos et al., 2007; Lemos et al., 2010).

Leite (2008) e Calado (2009) focaram a sua análise no 2º e 3º ciclos, respetivamente, e procuraram contribuir para a clarificação das dimensões envolvidas nos objetivos académicos, contemplando as dimensões relativas à valência da competência (aproximação-evitamento), à apresentação de si/validação de competência e à comparação social/competição. No atual estudo, pretende-se analisar estas questões ao nível do Ensino Secundário. Esta expansão assenta na crença de que, sendo este um contexto diferente, em que a idade e, também, o nível desenvolvimental dos estudantes e o próprio contexto escolar é distinto, é possível enriquecer a discussão despoletada pelos resultados encontrados para o 2º ciclo (Leite, 2008) e 3º ciclo (Calado, 2009), resultados com os quais pretendemos comparar os do nosso próprio estudo. De facto, sabe-se que a natureza e dimensões dos objetivos de realização, bem como o seu papel adaptativo, podem relacionar-se com o contexto de aprendizagem, por um lado, e com a idade dos estudantes (razões desenvolvimentais), por outro.

Relativamente à idade, vimos, através da perspetiva de Nicholls, como as concepções de competência mudam ao longo do desenvolvimento, com mudanças importantes no início da adolescência. Por sua vez, estas concepções podem ter impacto nos objetivos adotados e nos seus efeitos, conforme a competência seja perspectivada de uma forma diferenciada ou indiferenciada. Eccles, Wigfield e Schiefele (1998, cit. in Gonçalves, 2007) sublinham que, ao longo dos anos escolares, uma descoberta progressiva dos limites da competência própria, corresponde a um declínio de uma perceção da capacidade otimista e de uma motivação positiva, sublinhando, em particular, períodos que correspondem às transições escolares. Designadamente a transição para o 10º ano é considerada uma fase especialmente crítica (Gonçalves, 2007). De facto, ainda que o 9º ano já não marque o fim da escolaridade obrigatória que, segundo a Lei nº 85/2009, de 27 de

agosto, se assinala no 12º ano ou aos 18 anos de idade, o 10º ano continua a inscrever importantes mudanças ao nível do contexto. Designadamente, o currículo deixa de ser universal para que existam diferentes vias de formação ora vocacionadas preferencialmente para o prosseguimento de estudos (e.g., cursos científico-humanísticos), ora vocacionadas preferencialmente para a vida ativa (e.g., cursos profissionais, tecnológicos e ensino artístico especializado). Acresce ainda que estas diferentes vias de formação contêm, dentro de si, diferentes opções de formação (e.g., dentro dos cursos científico-humanísticos, existem os cursos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Sócio-Económicas, de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades), o que implicará que existam importantes alterações ao nível da sala de aula. Neste sentido, ainda que os estudantes não sejam igualmente sensíveis às mudanças, sabe-se que a perceção de mudanças nos objetivos de sala de aula está associada a mudanças nos objetivos pessoais (Anderman & Midgley, 1997, cit. in Gonçalves, 2007). Ainda de acordo com as características contextuais, coloca-se a hipótese que, como a partir do 10º ano, no sistema de ensino português, se começa a trabalhar por uma média que condiciona as oportunidades futuras, o Ensino Secundário se afigure mais avaliativo e competitivo relativamente ao Ensino Básico. Inclusive, Anderman, Austin e Johnson (2002) postulam que a ênfase crescente na avaliação e comparação social ao longo da escolaridade poderá resultar numa maior importância atribuída aos objetivos de desempenho, em detrimento dos objetivos de mestria. Consideramos que o próprio alargamento da escala para valores de 0 a 20, a partir do 10º ano, torna a comparação mais direta e evidente do que nos anos anteriores de aprendizagem. Em seguimento, é também provável que este contexto ative mais facilmente objetivos de competição e que continuem a ser privilegiados os de avaliação simples – direcionados para a obtenção de bons resultados ou evitamento de maus resultados.

Em suma, no âmbito do grande objetivo de clarificar a natureza e dimensões dos objetivos académicos em estudantes do ensino secundário delineamos, então, três objetivos específicos.

O primeiro objetivo, que constitui o foco primordial deste estudo, concerne identificar a estrutura e dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação em estudantes do Ensino Secundário, contribuindo, nomeadamente, para compreender se os objetivos de apresentação, competição e avaliação simples, comumente incluídos indiferenciadamente nos objetivos de desempenho, aparecem como dimensões diferenciadas, bem como para perceber se os objetivos de desempenho-aproximação e desempenho-evitamento parecem constituir constructos empiricamente distintos, uma vez que a investigação científica não demonstra sistematicamente esta distinção.

O segundo objetivo abrange o conhecimento e compreensão da relação entre os objetivos de realização dos estudantes e várias medidas de realização e adaptação escolar: o bem-estar global (afeto positivo e negativo), a ansiedade debilitante e o desempenho escolar.

Por exemplo, pretendemos verificar se os objetivos de desempenho-evitamento são marcados pela ansiedade debilitante e por maiores custos afetivos, ao contrário dos objetivos de desempenho-aproximação, que parecem evidenciar resultados afetivos positivos. A este nível, em conversas informais com alguns professores, verificou-se que a ansiedade constitui uma queixa comum. Os professores relataram que os estudantes estão cada vez mais ansiosos, acontecendo, inclusive, que falem a testes devido à ansiedade. Neste sentido, pretendemos também averiguar se a esta ansiedade se associa uma orientação particular de objetivos. No que concerne ao desempenho escolar, elegemos esta variável no sentido de diferenciar quais são os objetivos com os quais mais frequentemente se associa. Segundo os dados da investigação, espera-se que seja com os objetivos de desempenho-aproximação (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2000; Senko & Harackiewicz, 2005). Porém, tendo em conta os dados anteriores do nosso grupo de investigação (e.g., Calado, 2009; Leite, 2008) espera-se também uma relação entre estes e a avaliação simples. Fundamentalmente, procura-se analisar estas relações no sentido de obter mais uma fonte de validação para a estrutura de objetivos identificada em resposta ao primeiro objetivo.

Por fim, o terceiro objetivo concerne caracterizar os objetivos de realização de estudantes do Ensino Secundário, contribuindo para compreender a relevância para os mesmos das dimensões de comparação social e apresentação de si e a importância relativa dos objetivos de avaliação simples no âmbito do conjunto de objetivos relacionados com a avaliação.

Acreditamos que este conjunto de objetivos pode apoiar-nos a aprofundar o conhecimento acerca dos objetivos de realização e variáveis associadas.

## 2.2 Participantes

Tomaram parte neste estudo 483 estudantes (302 do sexo feminino, 181 do sexo masculino) (ver Quadro 1) de duas escolas públicas sitas na zona Norte, dos três anos do Ensino Secundário: 175 do 10º ano de escolaridade, 157 do 11º ano de escolaridade e 151 do 12º ano de escolaridade. A média de idades é 16.04 ( $DP = 0.96$ ). De entre os participantes, alguns frequentam o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias ( $N = 268$ ) e os restantes o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades ( $N = 215$ ). O critério de escolha destes dois cursos em particular prendeu-se com o facto de terem planos curriculares distintos, considerando-se, pois, o curso frequentado enquanto variável independente. A preferência geral por cursos científico-humanísticos deve-se ao facto de estes se dirigirem para a prossecução de estudos a nível superior, apresentando, portanto, o currículo mais tradicional de ensino, e, também, a via pela qual a maior parte dos estudantes optará. Além disso, a nossa equipa de investigação pretende dar continuidade a este projeto de investigação para um nível de ensino

superior, parecendo então mais coerente observar no Ensino Secundário a via de ensino direcionada para este fim.

**Quadro 1.** *Distribuição da amostra por género, ano de escolaridade e curso frequentado*

<i>Género</i>		<i>Ano de Escolaridade</i>			<i>Curso Frequentado</i>	
<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>10º</b>	<b>11º</b>	<b>12º</b>	<b>Ciências e Tecnologias</b>	<b>Línguas e Humanidades</b>
181	302	175	157	151	268	215

Foram excluídos da amostra estudantes que, embora tenham participado no processo de recolha de dados, manifestaram dificuldades na compreensão dos questionários, tendo, em alguns casos, desistido de os preencher.

## 2.3 Instrumentos

### 2.3.1 Escala de Objetivos de Realização

Tal como aconteceu nos estudos anteriores, utilizou-se a Escala de Objetivos de Realização desenvolvida por Lemos, Lopes & Leite (2006). Esta escala, central para o nosso estudo, foi construída, pela equipa de investigação previamente mencionada, especificamente para avaliar a variedade dos objetivos potencialmente relacionados com a avaliação dos estudantes. Como tal, distingue itens que se referem a objetivos de avaliação simples (que não têm sido contemplados na investigação), sem a presença das dimensões de comparação social ou apresentação de si (e.g., *Um dos meus objetivos nas aulas é ser bom estudante*), e apresenta três das dimensões mais contempladas na literatura e que refletem as preocupações dos estudantes com a realização escolar: a comparação social/competição (presente/ausente), a apresentação de si/validação (presente/ausente) e a valência (aproximação/evitamento). Da combinação sistemática destas dimensões surgiram, então, oito objetivos diferentes relacionados com a avaliação: 1) Apresentação de si, Comparação social, Aproximação (e.g., “(...) *parecer inteligente em comparação(...)*”); 2) Apresentação de si, Comparação social, Evitamento (e.g., “(...) *não pensem que eu sou menos esperto do que os outros.*”); 3) Apresentação de si, Comparação social Ausente, Aproximação (e.g., “(...) *mostrar que sou inteligente*”); 4) Apresentação de si, Comparação social Ausente, Evitamento (e.g., “(...) *não percebam que eu sei pouco.*”); 5) Apresentação de si Ausente, Comparação social, Aproximação (e.g., “(...) *ser dos melhores estudantes da turma.*”); 6) Apresentação de si Ausente, Comparação social, Evitamento (e.g., “(...) *não ser pior estudante do que os outros.*”); 7) Apresentação de si Ausente, Comparação social Ausente, Aproximação (e.g., “(...) *ter boas notas.*”); 8) Apresentação de si Ausente, Comparação social Ausente, Evitamento (e.g., “(...) *não ter maus*”).

resultados.). Estas diferentes combinações de objetivos e respetivos itens a elas associados surgiram através de um procedimento com várias etapas (cf. Leite, 2008).

A escala final, incluindo também 5 objetivos de mestria retirados da Escala de Objetivos Pessoais da PALS, é constituída por 27 itens, sendo que no mínimo 2 itens abordam uma das combinações de objetivos relacionadas com a avaliação supra mencionadas. Trata-se de um questionário de autorrelato, em que os estudantes devem assinalar o seu grau de concordância em relação a cada um dos itens numa escala de *Lickert* que varia entre os valores de 1, “*Totalmente Falso*”, e 9, “*Totalmente Verdadeiro*”. A amplitude desta escala procurou aumentar a sua sensibilidade. A versão por nós aplicada (cf. Anexo A) sofreu apenas ligeiras alterações no que respeita às instruções iniciais no sentido de adotarem uma redação mais adequada à faixa etária à qual se dirigiam.

A partir deste questionário pretendemos avaliar a dimensionalidade dos objetivos relacionados com a avaliação em estudantes do Ensino Secundário, analisando, nomeadamente, a distinção e relevância das dimensões de competição e apresentação de si, a importância relativa dos objetivos de avaliação simples e a distinção empírica entre aproximação/evitamento.

### 2.3.2 Escala de Objetivos Pessoais – PALS

Aplicaram-se, também, algumas escalas das *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) (Midgley et al., 2000). Estas escalas baseiam-se no modelo tricotómico dos objetivos de realização. Aplicou-se, então, uma versão combinada: a versão de Lemos e Gonçalves (2004) da *Escala de Objetivos Pessoais de Realização* juntamente com a *Escala de autoeficácia académica* (Lemos, 2005)<sup>2</sup> do mesmo questionário (cf. Anexo B).

A Escala de Objetivos Pessoais de Realização, que assume uma maior relevância neste trabalho e que reúne objetivos de mestria (5 itens), desempenho-aproximação (5 itens) e desempenho-evitamento (4 itens), baseia-se numa escala de *Lickert* de 1, “*Nada Verdade*”, a 5, “*Totalmente Verdade*”. Esta foi preenchida relativamente à realização académica em geral e teve como objetivo também a análise relativamente à sua dimensionalidade em estudantes do Ensino Secundário enquanto medida de validação relativamente aos resultados obtidos através da EOR. A partir desta escala podemos analisar, especificamente, a distinção entre objetivos de aproximação-evitamento.

---

<sup>2</sup> A Escala de autoeficácia, composta por 5 itens e de características semelhantes à Escala de Objetivos Pessoais, apesar de aplicada, não foi analisada no âmbito do presente estudo.

### 2.3.3 Medidas de realização e adaptação escolar

As medidas eleitas para avaliar a realização e adaptação escolar foram o bem-estar global (afeto positivo e negativo), a ansiedade-debilitante, e o desempenho escolar.

#### 2.3.3.1 PANAS

A *The Positive Affect Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson, Tellegen & Clark, 1988) é uma medida breve e fácil de administrar, adaptada para o português por Galinha e Pais-Ribeiro (2005). Foi aplicada no sentido de constituir mais um indicador da adaptação escolar dos estudantes, neste caso através de uma avaliação mais global do bem-estar, na medida em que o afeto positivo e negativo, avaliados nesta escala, se relacionam com outros traços e estados da personalidade (Watson et al., 1988). Acredita-se que a identificação de diferentes padrões de afecto associados a determinado tipo de objetivos poderá ser proveitosa para apoiar considerações acerca da sua dimensionalidade.

A PANAS é uma escala desenvolvida para avaliar constructos independentes de afeto positivo e negativo do indivíduo. É constituída por 10 itens descrevendo emoções positivas (interessado, excitado, agradavelmente surpreendido, caloroso, entusiasmado, orgulhoso, encantado, inspirado, determinado e ativo), com um *alpha* de Cronbach no valor de .86 (versão portuguesa), e outros 10 itens descrevendo emoções negativas (perturbado, atormentado, culpado, assustado, repulsa, irritado, remorsos, nervoso, trémulo e amedrontado), com um *alpha* de Cronbach no valor de .89. Estes 20 itens finais foram selecionados a partir de uma lista inicial que contemplava 60 itens. A correlação entre as duas dimensões da PANAS, afeto positivo e afeto negativo, é de -0.10 para a versão portuguesa. Saliente-se que, em geral, os valores obtidos para a versão portuguesa são semelhantes àqueles que foram obtidos para a versão original.

Os itens da PANAS podem ser avaliados tanto enquanto estado, como enquanto traço, na medida em que esta escala pode ser respondida com referência a diferentes períodos temporais (“agora, ou seja, neste momento”; “hoje”; “durante os últimos dias”; “durante a última semana”; “durante o último ano”; “geralmente, ou seja, em média”). A referência temporal usada neste caso (cf. Anexo C) foi “geralmente”, na medida em que se pretendida uma medida global do bem-estar. Resta acrescentar que cada um dos 20 itens é avaliado numa escala de 1, “Nada ou Ligeiramente”, a 5 “Extremamente”.

#### 2.3.3.2 Teste de Motivação para a Realização – PMT

Acredita-se que a ansiedade é um resultado potencialmente afetado pelos objetivos de realização dos estudantes, podendo ser útil na distinção da sua dimensionalidade. Para avaliar a ansiedade debilitante utilizou-se o *Prestatie Motivatie Test* (PMT) de J. M. H. Hermans (1970), ou, mais concretamente, a sua adaptação portuguesa (Fontaine, 1990). Este teste tem um



formato de escolha múltipla, um número variável de opções de resposta, assume uma cotação dicotómica (0 ou 1) e contém escalas que abrangem as várias dimensões da motivação para a realização no domínio escolar: a motivação para o sucesso, a ansiedade debilitante e a ansiedade estimulante. As qualidades psicométricas das escalas da versão portuguesa (validade facial, divergente e preditiva, capacidade de discriminação dos itens e consistência interna) revelam que este é um teste fiel e válido para avaliar a motivação para a realização em estudantes portugueses do Ensino Secundário (população alvo do nosso estudo), ainda que não existam normas adequadas à população portuguesa. Neste estudo, utilizou-se apenas a escala referente à ansiedade debilitante (cf. Anexo D), constituída por 28 itens. A ansiedade debilitante é caracterizada por comportamentos de evitamento – inibição, fuga... – patentes em situações que são relativamente novas, complexas ou pouco estruturadas, mas que possuem alguma importância para o sujeito.

#### 2.3.3.3 Desempenho Escolar

Recolheram-se as notas obtidas, pelos estudantes, na disciplina de Português, em cada Período (do 1º ao 3º Período), uma vez que esta é a única disciplina comum nos dois cursos ao longo dos 3 anos de escolaridade. Esta opção derivou do facto de pretendemos uma média que não reflita uma tendência particular de algum momento do ano. Não optamos pelas notas dos testes, apesar de serem uma medida mais exata do desempenho, na qual não entram outros critérios dos professores, pois, do nosso ponto de vista, não são tão determinantes para a adaptação escolar e, porventura, para o próprio estudante, quanto as notas finais do Período. Estas, apesar de refletirem uma avaliação mais ampla feita por parte dos professores, eventualmente com base noutros critérios que não apenas os resultados dos testes, são as notas que seguem como referência definitiva para os currículos dos estudantes, assumindo então, deduzimos, um maior peso e importância para a sua adaptação escolar.

## 2.4 Procedimentos

Foi efetuado um contacto inicial com a Direção das escolas a fim de apresentar o projeto de investigação (descrevendo os objetivos e âmbito do estudo), e, subsequentemente, obter autorização para o iniciar. Neste sentido, foi endereçada uma carta (cf. Anexo E) a cada uma das escolas. Como o projeto inicialmente descrito foi alvo de algumas alterações, estas foram comunicadas, sempre que necessário, em contacto direto, à direção das escolas.

Após ter sido obtida a autorização para início do estudo, o conhecimento prévio dos professores acerca da presença do investigador foi assegurado por um professor ou funcionário que apoiaram, também, a organização dos horários de aplicação a cada turma.

A EOR foi aplicada coletivamente no contexto de turma, em horário letivo, no fim do 2º Período ( $N = 438$ ) do ano letivo 2009/2010, mês de março. No início da aplicação forneciam-se aos estudantes um conjunto de instruções padronizadas, que se construíram para este efeito (cf. Anexo F) a fim de tornar a situação o mais uniforme possível, onde era explicitado o âmbito do estudo, bem como sublinhadas a participação voluntária, a confidencialidade e a necessidade de respostas sinceras. Durante a aplicação, por recomendação particular de uma das escolas, os professores mantiveram-se na sala de aula, mas foi-lhes solicitado que não interferissem na situação. O tempo total de aplicação da EOR rondou os 15 minutos.

A versão combinada da PALS, a escala de ansiedade debilitante do PMT e a PANAS foram aplicados, de acordo com a ordem pela qual foram agora enumerados<sup>3</sup>, com as mesmas condições e seguindo as mesmas instruções que a EOR, no fim do 3º Período ( $N = 449$ ), início do mês de junho. Saliente-se que à medida que se introduzia cada questionário eram explanadas, em voz alta, as instruções do seu preenchimento. O tempo total de aplicação de toda esta bateria compreendeu-se entre os 30 e os 40 minutos.

Saliente-se que, além das instruções padronizadas que eram fornecidas antes de cada aplicação, os estudantes puderam solicitar apoio ao investigador sempre que tinham dúvidas sendo que estas eram esclarecidas, na generalidade dos casos, individualmente. Saliente-se ainda que no caso da EOR e PALS era comum que os estudantes referissem que as questões eram muito semelhantes. Por outro lado, no PANAS os estudantes revelaram especial dificuldade para compreender as palavras “repulsa”, “trémulo” e “caloroso”.

Quanto aos resultados escolares, foram-nos facultadas as pautas com as notas finais dos estudantes em cada Período pela Direção da escola ou por um professor indicado.

Todos os dados quantitativos foram analisados a partir do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 17.0. No sentido de sintetizar e descrever a estrutura subjacente aos dados recolhidos foi realizada análise factorial exploratória (AFE), a partir da EOR. Em seguimento, para apoiar a distinção aproximação-evitamento, foi realizada a mesma análise para distinguir os factores subjacentes aos dados da PALS. A partir dos diferentes objetivos encontrados através da análise factorial foram realizadas análises da correlação com as restantes variáveis motivacionais selecionadas e análises descritivas.

---

<sup>3</sup> Apesar de não ter sido utilizado neste estudo, aplicou-se também o QOP, tendo sido a ordem de aplicação - QOP, PALS, PMT e PANAS. A intencionalidade desta ordem foi começar por um instrumento que avaliasse os objetivos dos estudantes num contexto mais lato, para depois afunilar para as questões académicas e finalmente aplicar os questionários relativos à adaptação escolar.

### 3. Resultados

#### 3.1 Dimensionalidade dos objetivos relacionados com a avaliação

Começamos por apresentar os resultados obtidos com base nos dados da EOR.

A adequação da utilização da análise exploratória foi avaliada seguindo vários critérios: existe uma amostra suficientemente ampla ( $N = 438$ ), o que permite obter mais de 19 casos por variável, superando a recomendação de ter entre 5 a 10 casos (Tabachnick & Fidell, 2001); a inspeção da matriz de correlações revelou a presença de coeficientes de .3 e superiores; o teste de esfericidade de *Bartlett* revelou significância estatística ( $p = .000$ ) e, finalmente, o teste *Kaiser-Meyer-Olkin* atingiu um valor de .934, excedendo o valor recomendado de .6 (Tabachnick & Fidell, 2001) e confirmando a factoriabilidade dos dados. Mais ainda, as diagonais da matriz de correlações anti-imagem superaram todas o valor de .5, suportando a inclusão de todos os itens na análise factorial e as comunalidades foram todas superiores a .3, confirmando que cada item partilha alguma variância com os restantes. Como a análise factorial é sensível a *Outliers* (Pallant, 2001) procedeu-se a uma análise dos mesmos, verificando item por item a diferença de médias ao retirar 5% dos valores mais baixos e 5% dos valores mais altos. Como as diferenças não foram muito amplas, sendo a maior verificada no item 14 ( $M = 7.97/7.74$ ), não se excluiu nenhum caso.

Para responder à complexidade deste fenómeno e a fim de atingir a estrutura factorial mais clara e compreensível adotou-se uma abordagem exploratória. Assim, procedeu-se a várias Análises Factoriais Exploratórias sucessivas: incluindo todos os itens da escala, incluindo todos os itens menos aqueles de mestria e analisando os itens por dimensão teórica. De igual modo, procedeu-se à rotação dos resultados da AFE em soluções oblíquas e ortogonais (mais simples de interpretar, mas com o pressuposto de independência factorial), de acordo com um diferente número de factores (5, 4, 3 e 2) conforme a pertinência.

Depois desta primeira abordagem, optou-se por realizar a análise final apenas com os 22 itens relacionados com a avaliação, pois constituem o principal foco deste estudo e a exclusão dos 5 itens de mestria permitia uma leitura mais clara dos resultados. Procedeu-se, então, à AFE, em componentes principais, com valores próprios  $> 1$ . O critério de inclusão de um item num determinado factor foi uma saturação acima de .30. Desta análise resultaram 4 factores, com valores próprios entre 1.07 e 8.99. Os resultados da Análise Paralela sugerem a retenção apenas dos 2 primeiros factores que são, de facto, aqueles que explicam a maior parte da variância total. De modo semelhante, a inspeção do *Scree Plot* sugere que estes 2 factores se destacam em termos de poder explicativo dos resultados, porém salienta-se uma pequena quebra (cf. Anexo G) após o quarto factor, indicando que poderá ser pertinente explorar os 4. Assim, retiveram-se

estes 4 factores capazes de explicar 63.94% da variância total (ver Quadro 2), de acordo com o critério de Kaiser (*valores próprios* > 1), critério que costuma ser certo se a amostra for grande e o número de variáveis 40 ou menos; com base no facto de que todos os factores explicam, pelo menos, 5% da variância dos dados (ainda que o último por arredondamento) e, também, em suporte teórico e conceptual que assegura a interpretabilidade dos diferentes componentes. Procedeu-se, então, à rotação oblíqua, técnica *Direct Oblimin*. A rotação oblíqua assume que os diferentes factores podem estar correlacionados entre si, conforme a natureza do fenómeno em estudo pressupõe.

**Quadro 2.** *Dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação da Escala de Objetivos de Realização*

Items	1 ap-C	2 nCnA	3 ev-A	4 A-P
2. Ter melhores notas que os colegas (C,ap)	.924			
4. Mostrar que sei mais do que os meus colegas (A,C,ap)	.885			
9. Parecer inteligente em comparação com os outros (A,C,ap)	.742			
3. Mostrar que sou inteligente (A,ap)	.697			
21. Ser dos melhores estudantes da turma (C,ap)	.566			
8. Pensem que eu sou bom (boa) nos trabalhos das aulas (A,ap)	.521		(.333)	
16. Não ter piores notas do que os meus colegas (C,ev)	.483		(.399)	
14. Não ser mau estudante (ev)		.874		
19. Não ter maus resultados (ev)		.766		
15. Ter boas notas (ap)		.636		
1. Ser bom estudante (ap)		.456	(-.321)	(-.334)
20. Não parecer burro (A,ev)			.728	
6. Os meus colegas não percebiam que eu sei pouco (A,ev)			.657	
12. Não mostrar que tenho dificuldades a fazer os trabalhos (A,ev)			.656	(-.398)
7. Não parecer que sei menos do que os outros (A,C,ev)			.625	
24. Não pensem que eu sou menos esperto do que os outros (A,C,ev)	(.417)		.533	
26. Não ser pior estudante do que os outros (C,ev)	(.415)		.459	
13. Mostrar ao meu professor que sei as matérias (A,ap)				-.838
23. Mostrar ao professor aquilo que sei (A,ap)				-.786
18. Mostrar que faço os trabalhos das aulas com facilidade (A,ap)				-.618
10. Não errar as respostas às perguntas das aulas (ev)				-.600
27. Professor não pense que eu não sei as matérias (A,ev)			(.402)	-.491
% Variância	40.88	12.92	5.25	4.89
$\alpha$ de Cronbach	.900	.753	.876	.801

A – Apresentação; ap – aproximação; ap-C – Aproximação-Competição; A-P – Apresentação ao Professor; C – Competição; Ev – evitamento; ev-A – Evitamento-Apresentação; nCnA – Avaliação Simples.

O factor 1, designado objetivos de aproximação-competição, define-se por agrupar itens (2, 3, 4, 8, 9, 16 e 21) com uma valência de aproximação. O item 16, por ser um item de evitamento, representa uma exceção. É, porém, o item que apresenta um valor de saturação mais baixo, revelando saturação cruzada. Este factor reúne todos os itens competitivos (presentes em 6 dos 7 itens constituintes deste factor, considerando-se uma eventual reclassificação do item 8, assunto que retomaremos adiante), excluindo aqueles que se associam a uma dimensão de evitamento, que, aliás, evidenciam saturação cruzada com este, revelando-se, portanto, uma associação particular à competição, daí a designação aproximação-competitivos. Não obstante, a apresentação também está presente. Este factor apresenta um valor de *alpha* de Cronbach de .90. O factor 2, denominado objetivos de avaliação simples, apresenta uma conjugação de itens sem apresentação e sem competição, associados à valência de aproximação (1 e 15) ou evitamento (14 e 19). O item 10, teoricamente também de avaliação simples, associa-se ao factor 4. A consistência interna deste factor é satisfatória ( $\alpha = .75$ ). Por sua vez, o factor 3 ( $\alpha = .88$ ), intitulado objetivos de evitamento com apresentação, contém itens com uma valência de evitamento (6, 7, 12, 20, 24 e 26), associados frequentemente (o item 26, que apresenta também a saturação mais baixa, constitui a exceção) à dimensão de apresentação. Embora a competição também possa estar presente (7, 24 e 26), os itens com uma saturação mais forte associam-se marcadamente à apresentação. Finalmente, o factor 4, definido como objetivos de apresentação ao professor, com *alpha* de Cronbach no valor de .80, conjuga itens de apresentação cujo conteúdo apela à figura do professor (13, 23 e 27) ou à avaliação, eventualmente realizada por este, em situação de aula (10 – item de avaliação simples – e 18).

Se introduzirmos os objetivos de mestria nas análises, é sugerida uma solução de 5 factores, capaz de explicar 66.95% da variância total (ver Quadro 3). Na distribuição dos factores surgem algumas alterações. Ao factor 1 junta-se um item, 26, caracterizado por ser um item de competição, apresentação ausente e evitamento. Este item faz com que o valor do *alpha* suba ( $\alpha = .91$ ). O factor 2 é um componente que congrega os itens de mestria, juntamente com o item 1, item de avaliação simples. Sublinhe-se contudo que o valor de *alpha* sobe de .908, para .918 se este item for retirado. O factor 3 ( $\alpha = .80$ ), é equivalente ao factor 4 da estrutura factorial sem os itens de mestria. O factor 4 é semelhante ao factor 3 da estrutura factorial sem os itens de mestria. A ausência do item 26 resulta numa descida do valor de *alpha* ( $\alpha = .85$ ). O factor 5, por sua vez, assemelha-se ao factor 2 da estrutura factorial sem os itens de mestria, excluindo-se o item 1. O valor de *alpha* desce ( $\alpha = .71$ ).

Os mesmos princípios que seguimos para analisar a adequação dos dados da EOR para análise factorial foram aplicados em relação à PALS a fim de confirmar a distinção aproximação-evitamento, obtendo assim validação convergente relativamente aos resultados obtidos através da EOR. Uma análise em componentes principais, com *valores próprios*  $> 1$ , revelou 2 factores explicativos de 66.38% da variância total (ver Quadro 4). O factor 1 engloba

todos os objetivos de desempenho, quer na valência de aproximação, quer na de evitamento. Por sua vez, o factor 2 refere-se ao conjunto de itens de mestria.

**Quadro 3.** *Dimensões dos objetivos de realização da Escala de Objetivos de Realização*

Items	1 ap-C	2 M	3 A-P	4 ev-A	5 nCnA
2. Ter melhores notas que os colegas (C,ap)	.941				
4. Mostrar que sei mais do que os meus colegas (A,C,ap)	.888				
9. Parecer inteligente em comparação com os outros (A,C,ap)	.738				
3. Mostrar que sou inteligente (A,ap)	.706				
21. Ser dos melhores estudantes da turma (C,ap)	.578				
8. Pensem que eu sou bom (boa) nos trabalhos das aulas (A,ap)	.512			(.330)	
16. Não ter piores notas do que os meus colegas (C,ev)	.494				
26. Não ser pior estudante do que os outros (C,ev)	.416			(.367)	
25. Adquirir novos conhecimentos este ano (M)		.903			
17. Aprender muitas coisas novas durante este ano (M)		.893			
5. Aprender o máximo possível (M)		.891			
11. Melhorar os meus conhecimentos este ano (M)		.865			
22. Compreender muito bem os trabalhos das aulas (M)		.650			
1. Ser bom estudante (ap)		.426			
13. Mostrar ao meu professor que sei as matérias (A,ap)			-.792		
18. Mostrar que faço os trabalhos das aulas com facilidade (A,ap)			-.673		
23. Mostrar ao professor aquilo que sei (A,ap)			-.656		
10. Não errar as respostas às perguntas das aulas (ev)			-.625		
27. Professor não pense que eu não sei as matérias (A,ev)			-.609		
6. Os meus colegas não percebiam que eu sei pouco (A,ev)				.791	
7. Não parecer que sei menos do que os outros (A,C,ev)				.698	
20. Não parecer burro (A,ev)				.611	(.302)
12. Não mostrar que tenho dificuldades a fazer os trabalhos (A,ev)			(-.526)	.531	
24. Não pensem que eu sou menos esperto do que os outros (A,C,ev)	(.415)			.449	
14. Não ser mau estudante (ev)					.796
19. Não ter maus resultados (ev)					.678
15. Ter boas notas (ap)		(.374)			.423
% Variância	34.74	19.56	4.46	4.18	4.01
$\alpha$ de Cronbach	.912	.908	.801	.853	.712

A – Apresentação; ap – aproximação; ap-C – Aproximação-Competição; A-P – Apresentação ao Professor; C – Competição; Ev – evitamento; ev-A – Evitamento-Apresentação; M – Mestria; nCnA – Avaliação Simples.

**Quadro 4.** *Dimensões dos objetivos de realização da Escala de Objetivos Pessoais da PALS*

<i>Items</i>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>D</b>	<b>M</b>
15. Parecer inteligente comparado com os meus colegas ( <b>ap</b> )	<b>.863</b>	
14. Mostrar que sou inteligente em comparação com os meus colegas ( <b>ap</b> )	<b>.860</b>	
13. Mostrar aos outros que trabalhos são fáceis ( <b>ap</b> )	<b>.839</b>	
7. Mostrar que sou bom nos trabalhos escolares ( <b>ap</b> )	<b>.834</b>	
2. Pensar que sou bom trabalhos escolares ( <b>ap</b> )	<b>.799</b>	
10. Evitar que pensem que não sou inteligente ( <b>ev</b> )	<b>.789</b>	
19. Evitar mostrar que tenho dificuldades a fazer os trabalhos ( <b>ev</b> )	<b>.779</b>	
18. Professor não pense que eu sei menos que os outros ( <b>ev</b> )	<b>.711</b>	
1. Não parecer estúpido na turma ( <b>ev</b> )	<b>.625</b>	
8. Adquirir muitas competências novas este ano ( <b>M</b> )		<b>.878</b>
17. Melhorar as minhas capacidades este ano ( <b>M</b> )		<b>.870</b>
5. Aprender máximo que puder ( <b>M</b> )		<b>.850</b>
4. Aprender muitos conceitos novos este ano ( <b>M</b> )		<b>.823</b>
11. Importante compreender trabalhos escolares ( <b>M</b> )		<b>.809</b>
<i>% Variância</i>	40.82	25.57
<i>α de Cronbach</i>	.900	.922

D – Desempenho; M – Mestria; PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales.

3.2 Relações entre os objetivos de realização, e entre estes e variáveis de adaptação escolar: o bem-estar (afeto positivo *versus* afeto negativo), a ansiedade debilitante e o desempenho escolar

Pretendemos analisar as relações que os objetivos de realização estabelecem entre si a fim de melhor compreender a natureza das várias dimensões observadas, inserindo-se esta questão ainda no âmbito do primeiro objetivo que identificámos. Também, com base na premissa de que diferentes tipos de objetivos, estando associados a padrões motivacionais distintos, estabelecem relações diferenciais com outras variáveis motivacionais, podendo estas relações apoiar a clarificação da dimensionalidade, pretendemos analisar a relação entre os diferentes tipos de objetivos que identificados no ponto anterior e três medidas distintas de adaptação escolar: o bem-estar global (afeto positivo e negativo), a ansiedade debilitante e o desempenho escolar (notas obtidas na disciplina de Português nos três períodos). Para tal realizámos análises de correlação. Acrescentámos a estas análises os itens de mestria na medida em que estando relacionados consistentemente com um padrão motivacional positivo, segundo os dados da investigação, poderá ser interessante verificar se os mesmos resultados se comprovam neste estudo, bem como verificar qual dos restantes objetivos relacionados com a avaliação apresenta uma relação mais próxima com os itens de mestria. Aponte-se ainda que através de um teste de “t” para amostras independentes verificou-se que as médias na disciplina de Português (desempenho escolar) eram significativamente distintas entre o curso científico-

humanístico de Línguas e Humanidades ( $M = 12.56$ ,  $DP = 2.19$ ) e o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias ( $M = 13.80$ ,  $DP=2.14$ ;  $t(470)=6.98$ ,  $p=.00$ ) com uma magnitude moderada ( $\eta^2=.075$ ). Assim, para efeitos de análise de correlações as médias destes dois cursos foram consideradas separadamente. Os coeficientes de correlação podem ser observados no Quadro 5.

**Quadro 5.** Correlações entre os objetivos de avaliação, bem-estar global (afeto positivo e afeto negativo), ansiedade debilitante e desempenho escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1 – ap-C</b>										
<b>2 – nCnA</b>	.258**									
<b>3 – ev-A</b>	.786**	.191**								
<b>4 – A-P</b>	.615**	.493**	.581**							
<b>5 – M</b>	.101*	.647**	.045	.421**						
<b>6 – Afeto Positivo</b>	.207**	.190**	.121*	.185**	.232**					
<b>7 – Afeto Negativo</b>	.152**	.010	.181**	.031	-.045	.147**				
<b>8 – Ansiedade Debilitante</b>	.062	.178**	.135**	.176**	.155**	-.104*	.494**			
<b>9 – Desempenho Línguas</b>	.173*	.377**	.038	.202**	.254**	.028	.041	-.013		
<b>10 – Desempenho Ciências</b>	.076	.266**	-.009	.176**	.138*	.199**	-.039	-.039	.	

\*\*  $p < .01$ .

\*  $p < .05$ .

ap-C – Aproximação-Competição; A-P – Apresentação ao Professor; ev-A – Evitamento-Apresentação; nCnA – Avaliação Simples.

### 3.2.1 Relações entre os objetivos de realização

Para avaliar a força das correlações adoptámos o critério de Cohen (1988, cit. in Pallant, 2001).

A análise das correlações dos objetivos de realização entre si evidencia que os objetivos que revelaram a correlação mais forte entre si (.786) foram os objetivos de aproximação-competição e evitamento-apresentação. Seguidamente destaca-se a correlação muito forte (.647) entre os objetivos de avaliação simples e os objetivos de mestria.

Os objetivos de apresentação ao professor evidenciam correlações fortes com os objetivos de aproximação-competição (.615), de evitamento-apresentação (.581) e moderadas com os de avaliação simples (.493) e de mestria (.421).

Evidenciam-se, ainda, correlações fracas, mas significativas, entre a mestria e os objetivos de aproximação-competição (.101), entre estes e os objetivos de avaliação simples (.258), que, por sua vez, se correlacionam com os objetivos de evitamento-apresentação (.191).



Estabelecemos também análises de correlação entre os factores encontrados através da EOR e os factores tradicionalmente existentes na PALS (cf. Anexo H), formando, para tal, um factor de mestria, um factor de desempenho-aproximação e outro de desempenho-evitamento, exatamente como constituídos por Midgley e colaboradores (2000). Aqui foi especialmente saliente uma correlação forte (.787) entre os objetivos de desempenho-aproximação e desempenho-evitamento da PALS, correlações fortes entre os objetivos de aproximação-competição da EOR e os objetivos de desempenho-aproximação (.623) e desempenho-evitamento (.572) da PALS. Evidencia-se também uma correlação moderada entre a mestria da PALS e os objetivos de avaliação simples (.485). O objetivo de apresentação ao professor apresenta correlações moderadas com todos os objetivos da PALS, ou seja, com os objetivos de mestria (.315), com os objetivos de desempenho-aproximação (.385) e com os objetivos de desempenho-evitamento (.429). Correlações fracas são evidentes entre o objetivo de avaliação simples e o objetivo de desempenho-evitamento da PALS (.107) e entre a mestria e os objetivos de aproximação-competição (.145).

### 3.2.2 Relação entre os objetivos de realização e o bem-estar (afeto positivo *versus* afeto negativo), a ansiedade debilitante e o desempenho escolar

Relativamente ao bem-estar, o afeto positivo apresenta uma correlação significativa com todos os objetivos encontrados, ainda que esta relação seja sempre fraca: objetivos de mestria (.232), objetivos de aproximação-competição (.207), objetivos de avaliação simples (.190), objetivos de apresentação ao professor (.185) e objetivos de evitamento-apresentação (.121). O afeto negativo, por sua vez, apresenta apenas correlações significativas, ainda que fracas, com os objetivos de aproximação-competição (.152) e os objetivos de evitamento-apresentação (.181).

A ansiedade debilitante só não apresenta correlação significativa com os objetivos de aproximação-competição, porém as correlações significativas são todas muito baixas. A correlação mais alta verifica-se com a avaliação simples (.178) e a mais baixa com evitamento-apresentação (.135).

Finalmente, no que concerne ao desempenho escolar, para o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades verifica-se a existência de uma correlação significativa com todos os objetivos menos o de evitamento-apresentação. Os objetivos de avaliação simples destacam-se com uma correlação moderada, seguindo-se a mestria e com correlações fracas os objetivos de apresentação ao professor e aproximação-competição, por esta ordem de força. Para o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias evidenciam-se três correlações significativas, embora baixas, avaliação simples, com a correlação mais alta (.248), seguida da apresentação ao professor e com a correlação mais baixa os itens de mestria.

### 3.3 Caracterização dos objetivos relacionados com a avaliação dos estudantes do Ensino Secundário

Com vista a caracterizar os objetivos dos estudantes do Ensino Secundário apresentam-se, no Quadro 6, os resultados das análises descritivas realizadas, incluindo média, desvio-padrão, mínimo e máximo, para cada factor/ objetivo.

**Quadro 6.** *Mínimos, máximos, médias e desvios-padrão dos objetivos relacionados com a avaliação*

<i>Factores</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>
1 – ap-C	1.00	8.29	3.98	1.86
2 – nCnA	2.00	9.00	7.78	1.23
3 – ev-A	1.00	8.83	3.98	1.91
4 – A-P	1.00	9.00	6.09	1.61

ap-C – Aproximação-Competição; A-P – Apresentação ao Professor; ev-A – Evitamento-Apresentação; nCnA – Avaliação Simples.

O objetivo de avaliação simples apresenta a média mais elevada (os objetivos de mestria apresentam uma média inferior,  $M = 7.71$ ). Em seguida, destaca-se o objetivo de apresentação ao professor. Finalmente, exatamente com a mesma média, surgem os objetivos associados à valência de evitamento (com apresentação) e aproximação (com competição), obtendo a dimensão de evitamento-apresentação uma média ligeiramente superior relativamente à dimensão de aproximação-competição ( $M = 3.979/3.976$ ).

## 4. Interpretação dos resultados

### 4.1 Dimensionalidade dos objetivos relacionados com a avaliação

No âmbito do projeto de investigação mais vasto em que se insere este estudo, tem-se como principal objetivo contribuir para a clarificação das dimensões associadas aos objetivos de realização, em particular, aos que se relacionam com a avaliação, a fim de permitir uma maior compreensão da sua natureza e efeitos. O presente estudo contribui, especificamente, com a identificação da estrutura e dimensões dos objetivos relacionados com a avaliação em estudantes do Ensino Secundário. Conforme ilustrado no enquadramento teórico, os objetivos de mestria e os objetivos de desempenho foram inicialmente concetualizados e operacionalizados pela TOR. Porém, em função de efeitos complexos associados aos objetivos de desempenho, os esforços da investigação culminaram na distinção segundo a sua valência – aproximação ou

evitamento. Esta distinção é também alvo de debate, existindo evidência de sobreposição entre estas duas dimensões e de diversos efeitos sobretudo associados aos objetivos de desempenho-aproximação, nomeadamente potenciais efeitos positivos que contrastam com os efeitos debilitantes, por vezes atribuídos a qualquer objetivo de desempenho de forma indiferenciada. Por este motivo, alguns autores questionam a pertinência da designação objetivos de desempenho e propõem nomenclaturas alternativas capazes de discriminar as dimensões que neles estão envolvidas – apresentação, competição e avaliação simples. Em suma, conclui-se que a questão da dimensionalidade dos objetivos ainda não encontra consenso na literatura, sendo essencial esclarecê-la para obter uma maior compreensão da orientação motivacional dos estudantes.

A presente expansão do projeto de investigação acerca das dimensões dos objetivos dos estudantes de Lemos e colaboradores (Calado, 2009; Leite, 2008; Lemos et al. 2007; Lemos et al. 2010) resultou na identificação de quatro dimensões principais: objetivos de aproximação-competição; objetivos de avaliação-simples; objetivos de evitamento-apresentação e, finalmente, objetivos de apresentação ao professor.

Relativamente a estes resultados, em primeiro lugar, destaca-se que foram identificados 2 factores relativamente à valência dos objetivos – o factor 1 distingue objetivos de aproximação e o factor 3, objetivos de evitamento. A distinção destes dois factores é por si uma evidência relevante, na medida em que os dados anteriores (Calado, 2009; Leite, 2008; Lemos et al., 2007; Lemos et al., 2010) sustentam o reconhecimento apenas de uma dimensão de evitamento, associada a uma maior preocupação defensiva, só a partir do 3º ciclo. Isto poderá corroborar o que defendeu Leite (2008) ao apontar como uma hipótese explicativa para a variabilidade dos resultados, no que concerne a esta distinção, o facto de a maior parte dos estudos terem como amostra estudantes universitários, inferindo, então, que a valência dos objetivos comece a ser distinguida por estudantes mais velhos e de um contexto educativo diferente do ensino básico. A evidência destes factores, surgindo tanto a valência negativa e a valência positiva do sucesso enquanto organizadores mais fortes da motivação dos estudantes, do que a comparação e competição, sustenta a importância de separar o pólo de aproximação do pólo de evitamento, no que toca aos objetivos de desempenho, conforme proposta de Elliot e colaboradores (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Contudo, à semelhança do que foi encontrado noutros estudos (Midgley et al., 1998, cit. in Gonçalves & Lemos, 2007; Ross et al., 2002, cit. in Gonçalves, 2007) constata-se que, no atual estudo, estes factores apresentam uma correlação muito elevada de .79. Isto indica-nos que os objetivos de aproximação e evitamento não são tidos como completamente independentes, verificando-se uma considerável sobreposição entre ambos. Assim, os estudantes não fazem uma distinção muito nítida entre aproximação e evitamento, embora neste nível de ensino ela surja já como relevante. A este respeito reforçam-se as observações de Urdan e Mestas (2006)

que em entrevistas a estudantes deste mesmo nível de ensino observaram confusão e dificuldade relativamente à distinção entre estes dois objetivos. Por exemplo, quando inquiriam os estudantes no sentido de perceber se estes queriam evitar ser piores do que os outros (desempenho-evitamento), os estudantes respondiam “*Sim, quero fazer melhor do que os outros*” (desempenho-aproximação).<sup>4</sup>

Em seguimento, a análise factorial exploratória à Escala de Objetivos Pessoais da PALS resultou na diferenciação de apenas dois factores – separando apenas objetivos de mestria dos objetivos de desempenho, numa solução idêntica, portanto, àquela que foi encontrada por outros autores da nossa equipa de investigação (e.g., Gonçalves et al., 2007, agosto; Leite, 2008) e mesmo de outros grupos de investigação (e.g., Gregoire, Ashton & Algina, 2001, cit. in Gonçalves, 2007; Murphy, Buehl, Monoi & Long, 2002, cit. in Gonçalves, 2007; Urdan et al., 1997) e, desta vez, oposta àquela defendida por Elliot e colaboradores (e.g., Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997). É, portanto, evidente que a PALS, ao contrário da EOR, sugere que os estudantes não concebem aproximação e evitamento como objetivos distintos, sendo equivalente, por exemplo, tentar obter avaliações positivas e evitar avaliações negativas. Cabe, pois, refletir acerca deste resultado, dado que no mesmo estudo uma medida apresenta sustentação empírica para a distinção entre aproximação-evitamento e outra não, e tentar encontrar hipóteses explicativas para esta evidência mista. A primeira hipótese explicativa é que a PALS e a EOR foram construídas com objetivos distintos, o que se pode refletir nos resultados obtidos a partir de cada uma destas escalas. Fica, pois, claro como os resultados divergentes, presentes na investigação, dependem, não apenas das características da amostra (e.g., idade), ou das características do contexto educativo, mas também da forma como os objetivos são medidos e operacionalizados. Uma segunda hipótese que se coloca, também relativa à operacionalização do constructo, diz respeito à maior sensibilidade da escala de avaliação da EOR. Uma terceira hipótese que se coloca é que o factor 1 e o factor 3, mais do que a valência, estejam a distinguir o conteúdo – competição e apresentação. Não obstante, uma inspeção das correlações entre os objetivos detetados na EOR e a PALS revela como o factor 1, apesar de correlacionado com os restantes objetivos, está mais relacionado com o desempenho-aproximação, sendo mais positivo, e o factor 3, correlacionando-se moderadamente com os dois objetivos de desempenho, apresenta uma correlação mais forte com o desempenho-evitamento, sustentando que, independentemente das interpretações, o factor 3 será mais defensivo.

O factor 2 agrupa os objetivos de avaliação simples, sem competição ou apresentação, identificados primeiramente por Lemos (1996). A presença deste factor confirma que, de facto, quando nos referimos a objetivos de aproximação ou evitamento, sem competição ou apresentação, estamos a tratar de uma dimensão de natureza distinta, mais simples e separável de objetivos com conteúdo mais forte (apresentação ou competição). Também, o próprio facto

---

<sup>4</sup> Foram encontradas respostas semelhantes nas entrevistas que realizámos no âmbito deste estudo.

deste objetivo ser consistentemente identificado noutros estudos (Calado, 2009; Grant & Dweck, 2003; Leite, 2008; Urdan & Mestas, 2006) e nos 3 níveis de ensino já considerados pela equipa da FPCEUP, reunindo-se sempre neste factor os itens 1, 14, 15 e 19, corrobora a necessidade de distinguir este tipo de objetivos.

Mais ainda, observa-se que este factor apresenta correlações relativamente fracas, apesar de significativas, com os factores 1 e 3, factores a que se associam conteúdos mais fortes, reforçando que estes objetivos mais simples são distintos daqueles mais complexos e evidenciando, também, como a avaliação simples constituirá uma dimensão mais poderosa do que a distinção aproximação-evitamento: neste factor distinto estão presentes os dois pólos ou valências e este assume-se como um factor distinto. Isto reforça também a coerência, conforme defendido por Brophy (2005) e Lemos (1996), de se assumir na investigação uma outra nomenclatura que não aquela demasiado abrangente e pouco diferenciadora das várias dimensões potencialmente presentes nos objetivos de desempenho que, na generalidade da literatura, só são distinguidos quanto à valência.

A partir daqui questionamo-nos, também, se os objetivos de avaliação simples estarão mais relacionados com os objetivos de desempenho ou com os objetivos de mestria. Isto é, se estarão relacionados com a ideia de demonstração de competência ou com a ideia do desenvolvimento da própria competência. A análise das correlações revela que é com a mestria que se verifica uma correlação mais forte, indicando que estes objetivos poderão ser de uma natureza próxima, seguindo-se uma correlação moderada com a apresentação ao professor e as correlações fracas com os objetivos de aproximação-competição e evitamento-apresentação, por esta ordem. Inferimos então que a associação entre a mestria e a avaliação simples, possa ocorrer porque estes dois objetivos serão autorreferenciados, em contraste com os objetivos de aproximação-competição e evitamento-apresentação que serão heterorreferenciados. As análises de correlações entre a EOR e a PALS evidenciam, também, uma correlação moderada dos objetivos de avaliação simples com a mestria.

Considere-se ainda que Grant e Dweck (2003) observaram objetivos de resultado, semelhantes aos objetivos de avaliação simples, tanto associados a objetivos de mestria, como de desempenho. Além disso, a matriz 2x2 proposta por Elliot e colaboradores também associava a valência de aproximação-evitamento aos objetivos de mestria. Neste contexto, poderão, os objetivos de avaliação simples ser tanto objetivos de desempenho, como objetivos de mestria desdobrados em duas valências e sem conteúdo forte? Em relação aos objetivos de mestria, quando os incluímos na análise factorial, verificamos que apenas um item de avaliação simples, com a valência de aproximação (mais construtivo e positivo, portanto), o item 1, satura no mesmo factor que os itens de mestria. Coloca-se, porém, a hipótese que este item possa ser percebido pelos estudantes de forma semelhante aos itens de mestria – o significado de “bom

estudante” pode ser múltiplo.<sup>5</sup> Simultaneamente, observa-se que se este item for retirado, o valor de *alpha* deste factor sobe. Além disso, apenas a valência de aproximação, menos defensiva, se aglutina aos objetivos de mestria e se objetivos de avaliação simples fossem objetivos de mestria desdobrados nas duas valências, empiricamente também poderíamos ver itens de evitamento, cuja interpretação também poderá ser múltipla (e.g. “*O meu objetivo é não ser mau estudante.*”), associados aos objetivos de mestria, o que não se verificou. Assim, concluiu-se que ao contrário do que foi verificado nos estudos anteriores (Calado, 2009; Leite, 2008), a mestria e avaliação simples parecem ser, objetivos de natureza semelhante, mas suficientemente distinta para saturarem em factores diferentes, indicando que serão reconhecidos pelos estudantes como separáveis. Esta diferença em relação aos resultados anteriores da equipa de investigação pode refletir a maior importância que a procura do sucesso, através dos resultados escolares, assume neste nível de ensino em que se começa a ter uma intenção clara de lutar por uma média, distinta do prazer que se tem decorrente do envolvimento numa tarefa.

O factor 4 constitui um dado novo face aos resultados obtidos anteriormente pela equipa para outros níveis de escolaridade. Designamos estes objetivos de apresentação ao professor, pois associam-se, sobretudo, à dimensão de apresentação, sendo particularmente evidente uma associação esta apresentação dirigida ao professor em situação de aula, lida quer explícita ou implicitamente.<sup>6</sup> Ora, o “impacto” junto do professor como um motivo empiricamente distinto para o envolvimento académico, pode surgir porque, de facto, em Portugal, o Ensino Secundário constitui-se como um nível de ensino em que, embora se pretenda preparar os estudantes para a autonomia, o professor – afinal a figura que avalia e valida o desempenho nos testes, mas também em situação de aula – continua a ser preponderante e visto como tendo um peso decisivo em termos de avaliação.<sup>7</sup>

Através da nossa abordagem exploratória, constatámos que, a partir dos dados obtidos, extraíndo uma solução para 2 factores, conforme estatisticamente também poderia ser uma opção válida, encontram-se no mesmo factor todos os itens de avaliação simples e dois itens relacionados com a apresentação ao professor (13 e 23). Quando a mestria está presente também satura no mesmo factor. Estes resultados despoletaram, desde logo, a nossa reflexão acerca da

---

<sup>5</sup> No decurso das entrevistas exploratórias, um estudante salientou que, para si, existiam diferenças semânticas entre as designações “estudante” e “aluno”, aproximando o significado de “ser bom estudante” da definição de um objetivo de mestria – “*Quando eu ouço falar de bom aluno, eu penso naquela ideia de ter as boas notas, ter um bom comportamento, esse tipo de coisas. Quando se está a falar em bom estudante é uma pessoa que estuda, que quer estudar, que quer aprender, que quer saber mais e que não está aqui porque está obrigado e faz as coisas meias aldrabadas*” (sic).

<sup>6</sup> Verificou-se, durante as entrevistas, que, para alguns estudantes, alguns itens que se inserem no factor 4, para além daqueles cujo conteúdo refere direta e explicitamente a apresentação ao professor, também pressupõem implicitamente a apresentação a esta figura (i.e., item 10 e 18). Daí, provavelmente, o item 10 estar incluído aqui e não ser interpretado como um item de avaliação simples.

<sup>7</sup> Sustentamos este argumento com base em algumas respostas dos estudantes durante as entrevistas. Estes estudantes apontaram que a sua participação durante as aulas – responder acertadamente ou não – bem como a sua atitude e comportamento pesam, conjuntamente com as notas, de forma decisiva, na sua avaliação.

natureza deste objetivo de apresentação ao professor, na medida em que, apesar de associado à dimensão de apresentação, parece ser lido como um motivo distinto para o envolvimento nas tarefas. Mais particularmente, parece distinto na sua intencionalidade daquele de parecer inteligente perante os colegas (aparentemente mais focado no factor 3), podendo ser tido como um objetivo menos complexo do que este, ainda que eventualmente mais complexo, na elaboração que exige, do que os objetivos de avaliação simples.

Uma explicação para esta interpretação parte, por exemplo, da relevância que o grupo de pares, do qual este objetivo emerge como separado, assume nesta etapa desenvolvimental enquanto audiência real e imaginária, assumindo, portanto, um significado específico e distinto da apresentação perante o professor. A apresentação em termos de não parecer “estúpido” perante os pares, como é mais focada no factor 3, poderá ser um objetivo importante para não ser alvo de chacota, por exemplo. Assim, será um objetivo mais complexo, envolvendo uma intencionalidade mais defensiva, de proteção da autoestima para muitos estudantes. Por sua vez, um objetivo de apresentação em termos de demonstrar inteligência perante o professor será mais neutro e estará associado ao fim mais simples de legitimação do sucesso. Este continua, porém, a ser um objetivo defensivo e revela-se mais importante do que a apresentação perante os pares. Aliás se observarmos as correlações com os objetivos da PALS, o factor 4 (mais relacionado com a apresentação ao professor) apresentam uma correlação moderada com os itens de desempenho-evitamento e o factor 3 (mais relacionado com a apresentação aos colegas) uma correlação forte com os mesmos. Porém, o factor 4 apresenta uma correlação moderada com a mestria da PALS, o que não acontece com o factor 3. As correlações entre os próprios objetivos identificados pela EOR, por outro lado, evidenciam que o objetivo de apresentação ao professor estabelece correlações fortes com a aproximação-competição, seguindo-se o evitamento-apresentação, indicando que são próximos da natureza destes objetivos. Por outro lado, as correlações moderadas, estabelecidas com a mestria e a avaliação simples, quando comparados com os objetivos de aproximação-competição e evitamento-apresentação que apresentam correlações mais fracas com a avaliação simples e mestria ou inexistentes (caso de evitamento-apresentação e mestria), revelam que, de facto, poderão ser de uma natureza mais simples e próxima destes objetivos.

Ao encetar uma análise exploratória incluindo todos os objetivos teoricamente de apresentação constantes da EOR, verificamos, de facto, uma separação empírica, validada por vários critérios estatísticos (critério de Kaiser, Análise Paralela), entre aqueles que serão objetivos de apresentação perante os colegas e objetivos de apresentação perante o professor (itens 13, 23 e 27), isto conjuntamente com o item 18 que, sendo um objetivo de apresentação, em situação de aula, parece associar-se, implicitamente, à apresentação ao professor (cf. Anexo I). Ainda, tendo sido verificado nas diversas análises exploratórias que outros itens que se reportam à situação de aula, 10 e 12, aparecerem consistentemente associados à dimensão de

apresentação ao professor efetuamos uma análise exploratória reunindo os itens 10, 12, 13, 18, 23 e 27 e encontramos um só factor, com um valor de *alpha* de .82, suportando a apresentação ao professor enquanto um objetivo distinto.

Relativamente aos objetivos mais complexos em termos de conteúdo, apresentação e competição, não parecem constituir-se como o principal factor de atração, destacando-se antes a valência no factor 1 e 3 conforme sustentámos. Porém, dada a evidência mista verificada na PALS pensamos que será pertinente refletir também acerca destas dimensões.

Neste estudo, a competição assume-se, enquanto factor diferenciado, mais destacadamente associada à valência de aproximação (factor 1), indicando que a competição neste nível de ensino está presente de uma forma mais positiva e pró-ativa do que defensiva. Cabe apontar que no factor 1 se inclui o item 8 que, teoricamente, seria um item de apresentação, mas que nos outros estudos deste projeto de investigação (e.g. Calado, 2009; Leite, 2008) foi frequentemente associado à competição, levantando a hipótese de que os estudantes o interpretariam como tal. Também neste estudo, retirando este item do factor 1, o valor do *alpha* desce, sendo então corroborada a potencial reclassificação deste item, conforme proposto por Calado (2009).

A apresentação surge principalmente associada à valência de evitamento, quando nos itens é lida uma situação de avaliação perante os colegas (factor 3), ou à valência de aproximação quando a situação de avaliação se lê centrada na figura do professor (factor 4), sendo, aparentemente, diferenciada em função deste critério. Isto pode dever-se à importância distinta que professor (enquanto “elemento avaliador”) e pares (enquanto “elemento julgador”) têm para os adolescentes, como já sustentámos. Não negamos, contudo, e é importante frisar que isto pode decorrer da construção da própria escala, na medida em que os itens de apresentação-evitamento facilitam a leitura de apresentação em relação aos colegas e os itens de apresentação-aproximação parecem sugerir, mais frequentemente, a leitura de apresentação em relação ao professor. Resta apontar que o factor 3 e o factor 4 não se juntam, mesmo se forem extraídos menos factores, corroborando que para os estudantes estas são efetivamente duas dimensões separadas. Não obstante, a correlação entre estes dois factores é bastante razoável .58, indicando que, de facto têm algo em comum e a sua distinção não será totalmente evidente para os estudantes, ainda que empiricamente relevante.

#### 4.2 Relações entre objetivos de realização e variáveis de adaptação escolar: o bem-estar global (afeto positivo e negativo), a ansiedade-debilitante, e o desempenho escolar

A correlação positiva evidenciada entre o afeto positivo e todos os objetivos encontrados não apoia uma distinção clara dos efeitos associados aos vários objetivos, contudo verifica-se



que as correlações mais elevadas dizem respeito aos objetivos de mestria, aproximação-competição e objetivos de avaliação simples, corroborando os efeitos positivos consistentemente associados aos objetivos de mestria e sustentando que os objetivos de aproximação-competição podem ter efeitos positivos. Aliás, mesmo os objetivos de evitamento-apresentação apresentam uma correlação positiva, ainda que mais fraca. Não obstante, o afeto negativo revela correlações significativas, ainda que fracas, apenas com os objetivos de aproximação-competição e os objetivos de evitamento-apresentação, sustentando o padrão de relações tradicionalmente evidente na literatura. Realce-se, porém, que para os objetivos de aproximação-competição a correlação com o afeto positivo é mais forte do que em relação ao afeto negativo, o que se poderá dever, como apontámos, ao facto de estes estando associados à aproximação terem uma natureza mais pró-activa que beneficia o afeto positivo. Porém, no que toca aos objetivos de evitamento-apresentação a correlação com o afeto negativo é mais forte relativamente ao afeto positivo, sustentando que é predominantemente aos objetivos de evitamento que se associa um padrão debilitante (Pekrun et al. 2009). Contudo, a avaliação simples, onde também consta a valência de aproximação e evitamento, ou a apresentação ao professor, não apresentam relação com o afeto negativo, corroborando que estas relações diferenciais serão estabelecidas pelo conteúdo dos objetivos mais do que pela sua valência. Sustenta-se, assim, uma distinção dos objetivos com base neste aspeto e não só na valência.

A ansiedade debilitante apesar de apresentar correlações baixas, evidencia as correlações mais altas com a avaliação simples e apresentação ao professor, objetivos que, como temos defendido, se associam fortemente à procura do sucesso académico. Isto poderá indicar que a preocupação com a avaliação pode constituir-se como um factor desestabilizador em termos afetivos, daí algumas queixas que escutámos por parte dos professores em relação à ansiedade aumentada dos estudantes que os leva a faltar em dias de testes. Os objetivos de evitamento são consistentemente associados à ansiedade (Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997, Pekrun et al., 2006), dado que se confirma neste estudo. Aponte-se, ainda que aqui a valência parece ser um factor relevante, na medida em que são os objetivos de aproximação-competição (factor 1), menos defensivos, os únicos que não apresentam relação com a ansiedade debilitante.

Relativamente ao desempenho escolar, no que toca ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, este só não apresenta uma correlação positiva com os objetivos de evitamento-apresentação, indicando que esta preocupação mais defensiva poderá ser um factor distrator em relação aos resultados escolares. Por outro lado, a apresentação, mas perante o professor não surtirá o mesmo efeito. Os objetivos de mestria, ao contrário do que tem sido verificado noutros estudos (e.g. Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 2000) que associam aos resultados escolares apenas os objetivos de desempenho-aproximação, aparecem significativamente associados aos mesmos, ainda que a correlação seja fraca – o que também se

verifica no caso do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. No caso deste último curso existem menos correlações significativas e todas elas são fracas: a seguir aos objetivos de avaliação simples, com a correlação mais alta, surgem os objetivos de apresentação ao professor e com a correlação mais baixa, então, os itens de mestria. Em relação ao objetivo de apresentação ao professor, Urdan e Mestas (2006) explicitaram que, apesar de o desejo de proteção da competência/imagem pessoal, aqui envolvido, ser geralmente um distrator ao nível da realização, estes resultados são relativos pois o estudante com o objetivo de parecer inteligente perante o professor pode apresentar resultados de realização positivos. Isto constitui mais uma evidência de que, aparentemente, a figura a quem se dirige a apresentação – professor ou colegas – origina factores distintos com efeitos distintos a eles associados. As diferenças verificadas entre os cursos podem relacionar-se com o facto de os objetivos serem contextualmente situados. Estes dois cursos terão características diferentes que imprimem uma dinâmica diferente aos objetivos dos estudantes.

Em suma, verifica-se que, regra geral, os objetivos onde satura mais a valência de evitamento têm padrões de relação distintos daqueles em que satura mais a aproximação, sugerindo que a valência desempenha um papel na motivação e na realização e sustentando a sua distinção empírica. Também, sabe-se que a TOR, do ponto de vista da aprendizagem, encontrou resultados de carácter adaptativo associados aos objetivos de mestria (Midgley et al., 2001), pelo que é estimulada a promoção deste tipo de objetivos. Apesar de se ter evidenciado aqui essa relação positiva e inclusivé com os resultados escolares – relação não habitual –, os objetivos de avaliação simples são aqueles que evidenciam as correlações mais altas com os resultados escolares nos dois cursos. Isto sugere que poderá ser importante considerar este tipo de objetivos e que o padrão mais adaptativo poderá passar pela adoção de outros objetivos para além dos objetivos de mestria. Inclusive, Brophy (2005), sustenta que os estudantes poderão necessitar de outros objetivos, para além dos de mestria, para atingirem bons resultados escolares. De facto, a um curso superior não tem acesso simplesmente quem gosta mais desse curso e está mais interessado no desenvolvimento de competências nessa área (mestria), mas quem tem as notas que lhe permitam o acesso, revelando que objetivos mais direccionados para a avaliação também são importantes. Em termos práticos, para o sucesso escolar, é necessário que o desenvolvimento de competência se reflita ao nível da demonstração de competência. Esta demonstração de competência não tem sido consistentemente associada aos objetivos de mestria e serão poucos os “Einstein” que vingam principalmente com base na mestria e pouco com base num desempenho de excelência em contexto escolar.

Finalmente, tendo em conta os efeitos diferenciados encontrados, reforça-se a coerência de assumir uma outra designação face àquela indiferenciadora de “objetivos de desempenho”. De facto, os objetivos de desempenho podem ter efeitos diferentes na aprendizagem e realização consoante o significado que lhes é atribuído.

### 4.3 Importância dos objetivos de realização em estudantes do Ensino Secundário

Verifica-se que os objetivos mais simples são destacadamente mais importantes para os estudantes do Ensino Secundário. O motivo principal para o envolvimento nas tarefas escolares, para estes estudantes, prende-se, à semelhança do que foi verificado nos outros níveis de ensino contemplados neste projeto de investigação, essencialmente com a procura de bons resultados ou com o evitamento de maus resultados, constituindo-se a obtenção de avaliações positivas como a preocupação central. Preocupações mais complexas como a superação dos outros (competição) ou a proteção do sentido de competência (apresentação) não serão tão relevantes. Assim, dado que estes objetivos (apresentação e competição) não cobrem o campo conceptual e empírico dos objetivos relacionados com a avaliação (Lemos et al., 2007), salienta-se novamente a importância dos objetivos de avaliação simples nem sempre incluídos na investigação acerca dos objetivos de realização. De facto, são consistentemente identificados como uma dimensão clara, sempre presente nos objetivos dos estudantes e como a mais relevante ao longo da escolaridade como se pode comprovar através dos estudos desenvolvidos no âmbito do nosso projeto de investigação (e.g., Leite, 2008; Calado, 2009). Sublinha-se, assim, também a importância de seguir o “conselho” do artigo de Brophy de 2005 – *We should move on from performance goals* – e julga-se que a designação “objetivos relacionados com a avaliação” (Lemos, 1996) será mais abrangente e capaz de considerar separadamente as várias “formas” de objetivos de desempenho.

Inferimos, também, que no Ensino Secundário, os estudantes avaliam o seu sucesso mais com base em critérios autorreferenciados, do que heterorreferenciados (baseados no nível relativo de desempenho), na medida em que a apresentação perante o “professor”, que também se destaca neste nível de ensino, ainda que seja um objetivo mais complexo do que os objetivos de avaliação simples, também estará essencialmente associado à procura simples do sucesso académico. Sendo os objetivos elaborações cognitivas construídas no contexto da interação entre o sujeito e o seu ambiente próximo (Lemos, 1996), a preocupação aqui revelada com a apresentação ao professor poderá relacionar-se, como já foi defendido, com a crescente preocupação com os resultados escolares neste nível de ensino, devido ao maior peso que as notas têm enquanto condicionantes de opções futuras. Por este motivo, todos os elementos que interferem com o resultado final obtido são tidos em consideração. Assim o professor será um avaliador que permite alcançar bons resultados, eventualmente subindo os resultados obtidos com base num desempenho escrito, através da demonstração de um bom desempenho em situação de aula, mais do que uma figura perante a qual existe necessidade de proteção do sentido de competência<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Sustenta-se este argumento também com base nas informações obtidas através das entrevistas.

A valência através da qual os objetivos são perseguidos ainda que mostre, pela primeira vez no âmbito deste projeto de investigação, separação empírica (será diferente querer ter bons resultados e desejar evitar ter maus resultados), não parece ser tão relevante para os estudantes. Além disso, a clareza com que é feita esta distinção é controversa, na medida em que, como vimos, os dados de um instrumento, EOR, permitem identificá-la, mas com uma elevada correlação entre os factores, e os dados da PALS, não.

## **Conclusão**

O facto de, nos últimos anos, a teoria dos objetivos de realização ser foco de amplos esforços não será fruto do acaso. O caminho no sentido da clarificação da natureza e dimensões dos objetivos de realização ainda se afigura repleto de questões. Reconhece-se na TOR uma teoria capaz de explicar os motivos que levam um estudante a envolver-se (ou não) nas tarefas escolares. Porém, reconhece-se, simultaneamente, pelos diversos resultados acumulados, que esta é ainda uma “teoria em desenvolvimento” e unem-se esforços no sentido da clarificação da dimensionalidade e natureza dos objetivos de realização. Uma maior clareza ao nível da sua definição teórica e empírica será fundamental para que a TOR se desenvolva proficuamente de forma mais integrada e madura, oferecendo coesão à literatura vindoura, conforme explica Elliot (2005).

Gonçalves (2007), que procedeu a uma sistematização da literatura, sumariza a indefinição verificada explicando que poderá dever-se não só ao nível de análise utilizado para estudo dos objetivos, mas às diferentes tipologias de objetivos consideradas e, também, ao facto de estes serem considerados ora variáveis discretas, ora padrões de variáveis, ora teorias pessoais mais estáveis, ora entidades dotadas de sensibilidade contextual. Podem existir, ainda, variações decorrentes de factores pessoais (inteligência, conhecimento prévio, competência percebida, personalidade) ou factores demográficos das amostras (idade, género, grupo étnico, estatuto sócio-económico). Sabe-se, porém, que a generalidade dos estudos, que se foca no desenvolvimento da TOR, contempla apenas a distinção entre aproximação e evitamento, confundindo os objetivos de apresentação, comparação e a preocupação com o sucesso escolar (objetivos de avaliação simples). Ou seja, não é usual que, como aqui intencionalmente sucedeu pela utilização da EOR, se destrincem objetivos de avaliação simples, objetivos de comparação e objetivos de apresentação.

O presente estudo, tomando em consideração estas dimensões e expandindo ao Ensino Secundário os estudos de Leite (2008) e Calado (2009) inseridos no projeto de investigação mais amplo no qual nos integramos, também pretende contribuir para tornar mais claras a natureza e dimensões subjacentes aos objetivos relacionados com a avaliação. Preferimos este

termo, objetivos relacionados com a avaliação, proposto por Lemos (1996), a objetivos de desempenho, por considerarmos que esta é uma designação demasiado fechada para a pluralidade de objetivos que contempla.

Considera-se que apesar de, neste estudo, as dimensões da comparação com os pares e apresentação de si terem surgido como um objetivo “secundário à valência”, foi possível observar como, regra geral, a competição e apresentação se separam em diferentes factores sustentando a importância de considerar, de forma diferenciada, estes objetivos. Mais ainda, sugere-se que a apresentação ao professor pode ser um objetivo diferente da apresentação aos colegas, constituindo-se como um factor “mais neutro” e também próximo, quanto à sua natureza, dos objetivos de mestria e de avaliação simples. Deste último especialmente na medida em que se associará à preocupação com o sucesso escolar e à procura, neste caso mais intencional, de todos os meios para o atingir. Observamos que em estudantes do Ensino Secundário, as principais razões para o envolvimento nas tarefas escolares são, de facto, preocupações simples com a avaliação, traduzidas aqui sobretudo pela importância atribuída aos objetivos de mestria, objetivos de avaliação simples e (ainda que a importância atribuída tenha sido menor) objetivos de apresentação ao professor. A distinção entre aproximação e evitamento demonstra, porém, evidência mista neste mesmo estudo, o que atesta a labilidade desta distinção na investigação e demonstra que a sua evidência (ou não) pode estar associada não só a características da amostra ou do próprio contexto escolar – conforme sugerido por Leite (2008) – mas também a características associadas ao instrumento através do qual são medidos ou, mais concretamente, à forma como estes objetivos são operacionalizados.

A partir daqui infere-se também a importância de utilizar outro tipo de metodologias que não apenas questionários padronizados, mas também, e simultaneamente, entrevistas que permitam uma reflexão mais profunda e pormenorizada acerca dos constructos que têm sido identificados na literatura, bem como uma compreensão mais ampla dos resultados encontrados em cada estudo através da eventual clarificação do que está por detrás de cada resposta. O recurso a este tipo de metodologias revela-se importante pois foi, por exemplo, através destas metodologias (Lemos, 1996) que se identificou a necessidade de considerar objetivos de avaliação simples que têm sido amplamente valorizados pelos estudantes nos diversos estudos deste projeto de investigação. Da mesma forma, os resultados de Urdan e Mestas (2006) permitiram conclusões pertinentes relativamente à apresentação e competição. Assim, contamos já com entrevistas construídas e realizadas a explorar num estudo futuro. Admitimos também que a realização e posterior audição de algumas destas entrevistas possa ter influenciado, em parte, a interpretação de alguns dos resultados. Ainda, a nível futuro sugere-se a realização de análises factoriais confirmatórias capazes de elucidar a questão da natureza e dimensionalidade dos objetivos relacionados com a avaliação, bem como a replicação deste estudo até ao ensino

superior, uma vez que é o único nível de ensino ainda não abrangido por este projeto de investigação.

Aponte-se, ainda, que temos consciência de algumas variáveis que podem ter enviesado os resultados. Por exemplo, a presença do professor na sala de aula, aquando da recolha de dados empíricos, não seria recomendável dada uma possível influência exercida por este sobre as respostas dos estudantes; os estudantes alvo deste estudo pertencem à mesma região geográfica o que torna necessário acautelar generalizações de resultados e o desfazamento temporal entre a aplicação da EOR e das restantes medidas utilizadas para avaliar a adaptação escolar não constituiu uma situação ótima.

Finalmente, é fundamental, a partir da maior compreensão das várias dimensões existentes nos objetivos relacionados com a avaliação dos estudantes e dos respetivos efeitos associados, contribuir para uma intervenção junto das escolas no sentido de estas cooperarem na promoção dos objetivos que se afigurem como mais adaptativos. É importante considerar as implicações do contexto escolar, pois se determinados factores internos (e.g., temperamento) medeiam a adoção de objetivos (Elliot & Niesta, 2009), os factores externos também têm um papel a considerar. Estes podem exacerbar ou diminuir a tendência para a adoção de determinados objetivos, na medida em que são ativados por pistas ambientais (Murayama et al., 2011).

A este respeito, Midgley et al. (2001) criticaram sequer a distinção dos objetivos na valência de aproximação e evitamento, apontando que estava a ser mais focalizada a demonstração da capacidade e a competição entre os estudantes, quando as escolas deviam prestar mais atenção às formas de desenvolver os objetivos de mestria. Julga-se porém que, a nível da investigação, uma focalização nos objetivos de mestria<sup>9</sup>, ignorando os outros objetivos existentes no contexto escolar, não seria um verdadeiro contributo para que as escolas possam contribuir para padrões motivacionais ótimos, pois só conhecendo todo o leque de objetivos que os estudantes perseguem (e isso implica conhecer os objetivos de desempenho em toda a sua extensão), entendendo nomeadamente a sua natureza, motivos para a sua prossecução e respetivos efeitos no que toca à adaptação escolar é que nos tornamos capazes de dizer se a mestria é o melhor padrão ou se os melhores resultados, em termos de desempenho escolar e bem-estar, se obtêm com padrões de objetivos combinados. De facto, a literatura tem apontado os objetivos de mestria como os “melhores”, estando ainda em discussão a sua possível articulação com os objetivos de desempenho-aproximação. Aponte-se, porém, que não deixa de ser razoável a perspetiva de Murayama e colaboradores (2011) que defendem que estimular a adoção de objetivos de desempenho-aproximação poderá não ser a melhor opção: podemos estar a estimular simultaneamente, dada a elevada correlação que estes dois objetivos geralmente

---

<sup>9</sup> Alguns estudantes, nas entrevistas exploratórias, admitiram, inclusive, que respondiam a este tipo de objetivos manifestando alguma desejabilidade.

apresentam entre si, a adoção, por parte de alguns estudantes, de objetivos de desempenho-evitamento (ver Brophy, 2005; Urdan & Mestas, 2006). Assim, e dado que defendemos que num sistema de ensino como o português, os objetivos de desempenho – ou de uma forma mais abrangente, os objetivos relacionados com a avaliação – também são necessários, sugerimos que talvez o grande papel dos professores seja, e aqui reportamo-nos a Dweck, atuar relativamente às concepções de inteligência, enquanto antecedentes da adoção de objetivos. Neste seguimento, acreditamos que relativizar o significado atribuído ao fracasso, considerando o seu papel na aprendizagem, poderá ser benéfico para que os estudantes não se sintam impelidos a adotar objetivos direcionados para a fuga (evitamento) e abracem tarefas mais desafiantes capazes de facilitar o seu desenvolvimento e crescimento.

Genericamente, os objetivos de mestria podem ser promovidos quando as tarefas são variadas, desafiantes e têm significado para os estudantes; quando a avaliação tem como objetivo fundamental a monitorização contínua da aprendizagem e não é uma forma de comparação social, e, por último, quando a autoridade promove a autonomia dos estudantes e não a percepção de coação (Blumenfeld, 1992).

Realce-se ainda que neste estudo os objetivos de avaliação simples foram aqueles que apresentaram uma correlação mais forte com os resultados escolares, sendo importante considerá-los juntamente com os objetivos de mestria, sobretudo tendo em conta as características do sistema de ensino português, muito baseado na demonstração de competência e não só no seu desenvolvimento ótimo, como seria ideal. É, pois, importante que o estudo dos objetivos não seja apenas uma preocupação teórica, mas que contribuindo para compreender o porquê do comportamento dos estudantes, possa contribuir no sentido da promoção de intervenções educativas que conduzam à aprendizagem e bem-estar dos estudantes.

## Referências Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988) Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds), *Development of achievement motivation* (pp. 197-210). San Diego: Academic Press.
- Barron, K., & Harackiewicz, J. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 357-374.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Calado, M. (2009). *Natureza e dimensão dos objectivos de realização em estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171-200.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952.



- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S., & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). NY: The Guilford Press.
- Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30(2), 111-116.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Fryer (2008). The goal construct in psychology. In J. Shah & W. Gardner (Eds.), *Handbook of motivational science* (pp. 235-250). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A. J., & Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach-avoidance motivation. In G. Moskowitz. & H. Grant (Eds), *The psychology of goals* (pp. 56-76). New York: Guilford Press.

- Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Fontaine, A. M. (1990). Teste de motivação para a realização de J. M. H. Hermans: Adaptação para jovens portugueses. *Psychologica*, 4, 81-103.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 23 (2), 219-227.
- Gonçalves, T. (2007). *Objetivos de realização e percepções de controlo em estudantes adolescentes. Análise da sua natureza e dos seus efeitos sobre a realização escolar num estudo longitudinal*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, T., & Lemos, M. S. (2007, agosto). *Exploring the nature of achievement goals through their relations with school-related control beliefs*. University of Szeged: 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction.
- Gonçalves, T., Lemos, M. S., & Rodrigues, L. P. (2008, agosto). The role of achievement goals along the school years. *Abstracts of the 11th International Conference on Motivation (ICM), Turku*.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain-specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Grant, H., & Gelety, L. (2009). Goal content theories: Why differences in what we are striving for matter. In G. Moskowitz. & H. Grant (Eds), *The psychology of goals* (pp.77-97). New York: Guilford Press
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P., Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Hermans, H. J. M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 353-363.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Leite, T. (2008). *Dimensões dos objectivos motivacionais e suas relações com o empenho e com os resultados escolares. Um estudo com alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. (1996). Students' and teachers' goals in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 151-171.
- Lemos, M. S. (2002). A experiência do aluno na sala de aula. Os objectivos como orientadores da acção. In M. Serra Lemos & T. Rio Carvalho (Eds.), *O aluno na sala de aula* (pp. 19-46). Porto: Porto Editora.
- Lemos, M. S. (2005). *Escala de auto-eficácia académica da PALS (Patterns of Adaptive Learning Strategies, 2000)*. Versão para investigação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Lemos, M. S. (2007). *Teoria dos objectivos: Do passado para o futuro*. Lição de síntese apresentada para provas de agregação. Porto: FPCEUP.
- Lemos, M. S., Calado, M., & Leite, T. (2010, setembro). *The prevalence of competitive and validation concerns underlying the performance goals of students in 2nd and 3rd cycles*. University of Porto: 12th International Conference on Motivation.
- Lemos, M.S., & Gonçalves, T. (2004). *Escala de Objectivos Pessoais de Realização da PALS (Patterns of Adaptive Learning Strategies, 2000)*. Versão para investigação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Lemos, M. S., Leite, T., & Lopes, C. (2007, agosto). *Conceptual and empirical dimensions of students' evaluation-related goals*. University of Szeged: 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction.
- Lemos, M. S., Lencastre, L., Guerra, M., & Pereira, D. C. (2003, agosto). *The goal priorities of first year university students, and their relation to successful adaptation*. 10th Biennial Conference da European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI): Padova.
- Lemos, M. S., Lopes, C., & Leite, T. (2006). *Escala de Objectivos de Realização*. Versão para investigação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Luís, R. (2005). *Objectivos em contexto escolar e sua relação com a competência percebida e real: Estudo com estudantes do ensino secundário*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Luís, R., & Lemos, M. S. (2004). *Questionário de Objectivos Pessoais*. Versão para investigação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Mansfield, C. F. (2009). Managing multiple goals in real learning contexts. *International Journal of Educational Research*, 48(4), 286-298.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, good for whom, under what circumstances, and at what cost for? *Journal of Educational psychology*, 93, 77-86.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser R., & Urda T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Harbor, MI: University of Michigan.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of Performance-Approach and Performance Avoidance Achievement Goals: A Broader Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1, 238-256.
- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10(3), 306-315.
- Nicholls, J. G. (1978). The Development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Nicholls, J. G. (1980). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 26(3), 271-281.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nuttin, J. R. (1984). *Motivation, planning and action: A relational theory of behavior dynamics*. NJ: Leuven University Press & Lawrence Elbraum Associates.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step by guide to data analysis using SPSS for windows: version 10*. Buckingham: Open University Press.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.

- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P., Conley, A. M., & Kempler, T. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Education Research*, 39, 319-337.
- Ryan, A. M., Pintrich, P., & Midgley C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom. Who and why? *Educational Psychology Reviews*, 13(2), 93-114.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 320-336.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-87.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Urdan, T., & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 354-365.
- Urdan, T., Pajares, F., & Lapin, A. Z. (1997). *Achievement goals, motivation and performance: A closer look*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association Research. Chicago: Illinois.
- Watson, D., Tellegen, A., & Clark, L. (1988). Development and validation of briefs measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 173-182.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. (1996). The relationship between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

Marina S. Lemos, Cláudia B. Lopes e Telma S. Leite (2006). **Escala de Objectivos de Realização**. FPCEUP.

**Nas páginas seguintes vais encontrar algumas frases sobre ti próprio enquanto estudante desta turma. Lê, com atenção, cada uma das frases e coloca uma cruz no número que melhor descrever o que tu pensas. Escolhe só um número para cada frase. Não existem respostas certas nem erradas porque isto não é um teste. Todos poderão responder de forma diferente. Qualquer resposta é boa se for a tua opinião.**

**No final, verifica se respondeste a todas as frases.**

**Todas as respostas são confidenciais.**



1. Um dos meus objectivos nas aulas é ser bom estudante.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Um dos meus objectivos nas aulas é ter melhores notas que os meus colegas.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. Um dos meus objectivos nas aulas é mostrar que sou inteligente.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

4. Um dos meus objectivos nas aulas é mostrar que sei mais do que os meus colegas.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Um dos meus objectivos nas aulas é aprender o máximo possível.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

6. Um dos meus objectivos nas aulas é que os meus colegas não percebam que eu sei pouco.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

7. Um dos meus objectivos nas aulas é não parecer que sei menos do que os outros.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Um dos meus objectivos é que os meus colegas pensem que eu sou bom (boa) nos trabalhos das aulas.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

9. Um dos meus objectivos nas aulas é parecer inteligente em comparação com os outros.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

10. Um dos meus objectivos é não errar as respostas às perguntas das aulas.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

11. Um dos meus objectivos é melhorar os meus conhecimentos este ano.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

12. Um dos meus objectivos nas aulas é não mostrar que tenho dificuldades a fazer os trabalhos.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
<i>Falso</i>			<i>Verdadeiro</i>			<i>Verdadeiro</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8	9

13. Um dos meus objectivos nas aulas é mostrar ao meu professor que sei as matérias.

<i>Totalmente</i>			<i>Mais ou Menos</i>			<i>Totalmente</i>		
-------------------	--	--	----------------------	--	--	-------------------	--	--

---

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

14. Um dos meus objectivos é não ser mau estudante.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

15. Um dos meus objectivos é ter boas notas.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

16. Um dos meus objectivos nas aulas é não ter piores notas que os meus colegas.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

17. Um dos meus objectivos é aprender muitas coisas novas durante este ano.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

18. Um dos meus objectivos é mostrar que faço os trabalhos das aulas com facilidade.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

19. Um dos meus objectivos nas aulas é não ter maus resultados.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

20. Um dos meus objectivos nas aulas é não parecer burro.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

21. Um dos meus objectivos é ser dos melhores estudantes da turma.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

22. Um dos meus objectivos é compreender muito bem os trabalhos das aulas.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

23. Um dos meus objectivos nas aulas é mostrar ao professor aquilo que sei.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

24. Um dos meus objectivos nas aulas é que não pensem que eu sou menos esperto do que os outros.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

25. Um dos meus objectivos é adquirir novos conhecimentos este ano.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

26. Um dos meus objectivos nas aulas é não ser pior estudante do que os outros.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

27. Um dos meus objectivos nas aulas é que o meu professor não pense que eu não sei as matérias.

*Totalmente*

*Mais ou Menos*

*Totalmente*

*Falso*

*Verdadeiro*

*Verdadeiro*

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nome:	Turma:
-------	--------

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO 😊

## ANEXO B

PALS – (versão para investigação de Marina Serra de Lemos e Teresa Gonçalves, 2004)

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Em baixo vais encontrar uma lista de afirmações acerca de ti próprio como aluno nesta turma. Faz um círculo à volta do número que corresponde melhor aquilo que tu pensas.

1. Para mim é importante não parecer estúpido na turma

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

2. Para mim é importante que os meus colegas pensem que eu sou bom nos trabalhos escolares

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

3. Tenho a certeza de que vou conseguir aprender bem as matérias deste ano

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

4. Para mim é importante aprender muitos conceitos novos durante este ano

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

5. Um dos meus objectivos nas aulas é aprender o máximo que puder

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE



6. Tenho a certeza de que consigo descobrir como se faz qualquer trabalho de sala de aula, mesmo os mais complicados

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

7. Um dos meus objectivos é mostrar aos outros que sou bom nos trabalhos escolares

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

8. Um dos meus objectivos é adquirir muitas competências novas este ano

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

9. Se tentar consigo fazer todos os trabalhos da aula

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

10. Um dos meus objectivos é evitar que os outros pensem que não sou inteligente

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

11. Para mim é importante compreender completamente os trabalhos escolares

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

12. Consigo aprender as matérias, mesmo que sejam difíceis.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA VERDADE		MAIS OU MENOS VERDADE		TOTALMENTE VERDADE

13. Um dos meus objectivos é mostrar aos outros que os trabalhos escolares são fáceis para mim.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

14. Um dos meus objectivos é mostrar que sou inteligente em comparação com os meus colegas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

15. Para mim é importante parecer inteligente comparado com os meus colegas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

16. Se me esforçar, consigo fazer os trabalhos das aulas, mesmo os mais difíceis.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

17. Para mim é importante melhorar as minhas capacidades este ano.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

18. Para mim é importante que o meu professor não pense que eu sei menos que os outros.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

19. Um dos meus objectivos na turma é evitar mostrar que tenho dificuldade a fazer os trabalhos.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
NADA		MAIS OU MENOS		TOTALMENTE
VERDADE		VERDADE		VERDADE

## ANEXO C

PANAS – Galinha & Pais-Ribeiro (2005).

Nome: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

**Esta escala consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Lê cada palavra e marca a resposta adequada no espaço anterior à palavra. Indica em que medida, geralmente, sentes cada uma das emoções:**

1 Nada ou Ligeiramente    2 Um Pouco    3 Moderadamente    4 Bastante    5 Extremamente

___ Interessado	___ Orgulhoso
___ Perturbado	___ Irritado
___ Excitado	___ Encantado
___ Atormentado	___ Remorsos
___ Agradavelmente surpreendido	___ Inspirado
___ Culpado	___ Nervoso
___ Assustado	___ Determinado
___ Caloroso	___ Trémulo
___ Repulsa	___ Activo
___ Entusiasmado	___ Amedrontado

## ANEXO D

### P.M.T.

Autor: Hermans, H. J. M.  
A.M.

Adaptação: Fontaine,

Nome completo:

---

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Número: \_\_\_\_\_

Escolhe só uma resposta para cada pergunta colocando um círculo à volta da alínea que corresponde à tua opinião. Tenta sobretudo dar a resposta *imediatamente* perdendo o menos tempo possível. Não interessa pensar muito tempo para responder às perguntas visto que é a tua primeira impressão que interessa.

Isto não é um teste e por isso não há respostas certas ou erradas: todos poderão responder de forma diferente. Qualquer resposta é boa se corresponde à tua opinião própria.

Não omitas nenhuma das perguntas e trabalha tão depressa quanto possível. Assinala apenas uma resposta para cada frase.

Este questionário é confidencial: não mostraremos as tuas respostas a ninguém.

1. Quando o meu relógio não marca a hora exacta
  - a) Não acho desagradável se souber aproximadamente que horas são
  - b) Às vezes incomoda-me
  - c) Acho desagradável
2. Quando me imagino numa situação exigente, sinto-me
  - a) Tranquilo
  - b) Ligeiramente nervoso
  - c) Bastante nervoso
3. Quando sei que a minha inteligência vai ser avaliada, sinto-me
  - a) Completamente à vontade
  - b) Mais ou menos à vontade
  - c) Pouco à vontade
  - d) Bastante tenso
4. Durante um exame
  - a) Tenho frequentemente as mãos húmidas de suor

- b) Às vezes tenho as mãos húmidas
  - c) Raramente tenho as mãos húmidas
  - d) Nunca tenho as mãos húmidas
5. Quando me encontro em situações difíceis, sinto-me
- a) Muito inseguro
  - b) Inseguro
  - c) Pouco seguro
  - d) Seguro
6. Quando estou ligeiramente nervoso em situações difíceis, sinto-me
- a) Menos forte do que habitualmente
  - b) Tão forte como habitualmente
  - c) Mais forte do que habitualmente
7. O risco na vida
- a) É infelizmente inevitável
  - b) É o que torna a vida interessante
8. O medo de me tornar ridículo em situações críticas
- a) Incomoda-me
  - b) Não me incomoda muito
9. Quando apresento as minhas opiniões a pessoas desconhecidas, sinto-me
- a) Sempre à vontade
  - b) Nem sempre seguro de mim próprio
  - c) Pouco à vontade
10. Quando é a minha vez de ser chamado ao quadro ou ser interrogado, sinto palpitações
- a) Frequentemente
  - b) Raramente
  - c) Nunca
11. Quando era criança tinha
- a) Bastante confiança em mim
  - b) Talvez pouca confiança em mim
  - c) Muito pouca confiança em mim
12. Quando estou perante um problema importante em que o risco de fracasso é considerável, sinto-me
- a) Inquieto
  - b) Ligeiramente inquieto
  - c) Tranquilo

- d) Muito tranquilo
13. Nos testes ou exames, sinto-me
- a) Muito nervoso
  - b) Pouco nervoso
  - c) Nada nervoso
14. Quando não estudei a minha lição e sei que posso ser interrogado, sinto-me
- a) Bastante tranquilo
  - b) Mal comigo mesmo
  - c) Muito mal comigo mesmo
15. Durante um exame ou um teste, o receio de que possa correr mal é
- a) Muito pouco frequente
  - b) Pouco frequente
  - c) Bastante frequente
  - d) Muito frequente
16. Quando tenho um teste importante na escola, o meu apetite é
- a) Maior do que o costume
  - b) Igual ao costume
  - c) Um pouco menor do que o costume
  - d) Muito menor do que o costume
17. A fazer os meus trabalhos de casa, gasto
- a) Pouquíssimo tempo
  - b) Pouco tempo
  - c) Muito tempo
  - d) Realmente mesmo muito tempo
18. Reconheço que estou
- a) Raramente nervoso
  - b) Frequentemente nervoso
  - c) Muito frequentemente nervoso
19. Perder o controlo em situações decisivas, acontece-me
- a) Raramente
  - b) Às vezes
  - c) Muitas vezes
20. Após um teste, sinto-me
- a) Às vezes bastante deprimido
  - b) Raramente deprimido
  - c) Nunca deprimido

21. Quando tenho um teste imprevisto
- a) Mantenho-me calmo
  - b) Fico aflito
  - c) Entro em pânico
22. Errar em situações decisivas, acontece-me
- a) Raramente
  - b) De vez em quando
  - c) Frequentemente
23. Quando no decorrer de um exame constato que não terei tempo de acabar exactamente à hora
- a) Entro em pânico
  - b) Não consigo concentrar-me
  - c) Mantenho-me relativamente calmo
24. Tenho de reconhecer que
- a) Estou de facto frequentemente nervoso
  - b) Estou raramente nervoso
25. Quando me pergunto se durante os exames os meus resultados são influenciados pelas minhas emoções, tenho de reconhecer que
- a) São muito influenciados
  - b) São um pouco influenciados
  - c) Não são influenciados
26. Depois de ser submetido a um teste ou a um exame, pensar que podia ter corrido melhor
- a) Nunca me ocorre
  - b) Raramente me ocorre
  - c) Ocorre-me muitas vezes
27. Face a uma tarefa importante, sinto-me
- a) Muito inseguro
  - b) Um pouco inseguro
  - c) Tão tranquilo como de costume
28. A passagem duma situação para outra, é-me
- a) Muito fácil
  - b) Fácil
  - c) Difícil
  - d) Muito difícil

## ANEXO E



Exma. Direcção da Escola (...)

No âmbito da dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), realizo presentemente, conforme já tive oportunidade de informar na nossa conversa inicial, um projecto de investigação sobre a motivação dos estudantes, sob a orientação da Professora Doutora Marina Serra de Lemos.

Este estudo tem como objectivos uma melhor compreensão e conhecimento das motivações e objectivos dos estudantes do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos) e das suas relações com a adaptação escolar (quer em termos da realização académica, quer em termos do bem-estar dos estudantes). Em última instância o estudo visa pois contribuir para identificar possibilidades de intervenção educativa promotoras da aprendizagem e bem-estar dos estudantes.

Para a sua realização, será necessário recolher dados junto de estudantes do 10º, 11º e 12º ano através de questionários de auto-preenchimento sobre a motivação e sobre o bem-estar bem como recolher os resultados escolares dos estudantes. O preenchimento dos questionários terá a duração aproximada de 10 minutos.

Numa fase posterior, será necessário realizar entrevistas a cerca de 15 estudantes. Estas entrevistas serão feitas aos mesmos 15 estudantes, ao longo do ano escolar e terão uma duração máxima de 30 minutos.

Nesse sentido, venho solicitar a autorização V. Ex. <sup>a</sup> para que me seja permitida a aplicação desses questionários e a realização de entrevistas a estudantes desta Escola, bem como a recolha de informação sobre a realização escolar dos estudantes.



A Escola não será nunca identificada, as respostas aos questionários e entrevistas serão tratadas com a máxima confidencialidade e a participação dos estudantes será naturalmente voluntária.

Agradecendo antecipadamente a colaboração da Escola e a ajuda nas diligências processuais necessárias à colaboração solicitada, estaremos ao dispor para quaisquer informações adicionais que considerem necessárias.

Porto, 2 de Dezembro de 2009

A investigadora

(Mariana Almeida Amorim)

A orientadora

(Doutora Marina Serra de Lemos)

## ANEXO F

### **Padrão de instruções para administração dos questionários**

#### **1. Breve apresentação e contextualização ao projecto de investigação em curso e respectivos objectivos.**

O meu nome é Mariana Amorim e sou aluna de Mestrado da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. Estou aqui porque quero investigar quais são os principais objectivos dos estudantes do ensino secundário, ou seja, quero saber quais são as vossas principais preocupações, o que é mais importante para os estudantes neste nível de ensino

#### **2. Instruções (para além das descritas no próprio instrumento) acerca do preenchimento questionários:**

Para tornar possível a minha investigação preciso da vossa colaboração, pelo que vou distribuir-vos questionários para preencherem de acordo com a vossa perspectiva. Não há respostas certas, nem erradas, isto não é um teste onde importa responderem bem: o que eu quero é que vocês digam o que pensam sinceramente, e todos podemos pensar coisas diferentes. O que se pretende não é que vocês me agradem, mas que digam a verdade. Quanto mais sinceros forem, mais interessante e verdadeira poderá ser a minha investigação. A participação é voluntária. As vossas respostas são confidenciais, eu não vou divulgá-las ou mostrá-las aos vossos professores, aos vossos colegas, pais ou outras pessoas. Apenas os investigadores deste estudo têm acesso aos dados.

#### **3. Ler em voz alta as instruções de cada escala (EOR/ Questionário de Objectivos Pessoais (QOP)<sup>10</sup>/ PALS / PMT / PANAS)**

#### **4. Resposta a outras questões que possam surgir:**

**Escala de Objectivos de Realização:** Às vezes pode parecer-vos que a mesma pergunta está a ser feita de forma diferente, isto acontece para eu ter a certeza de que estou realmente a perceber o que vocês me estão a dizer. Só assim sei que estou a medir precisamente aquilo que quero.

---

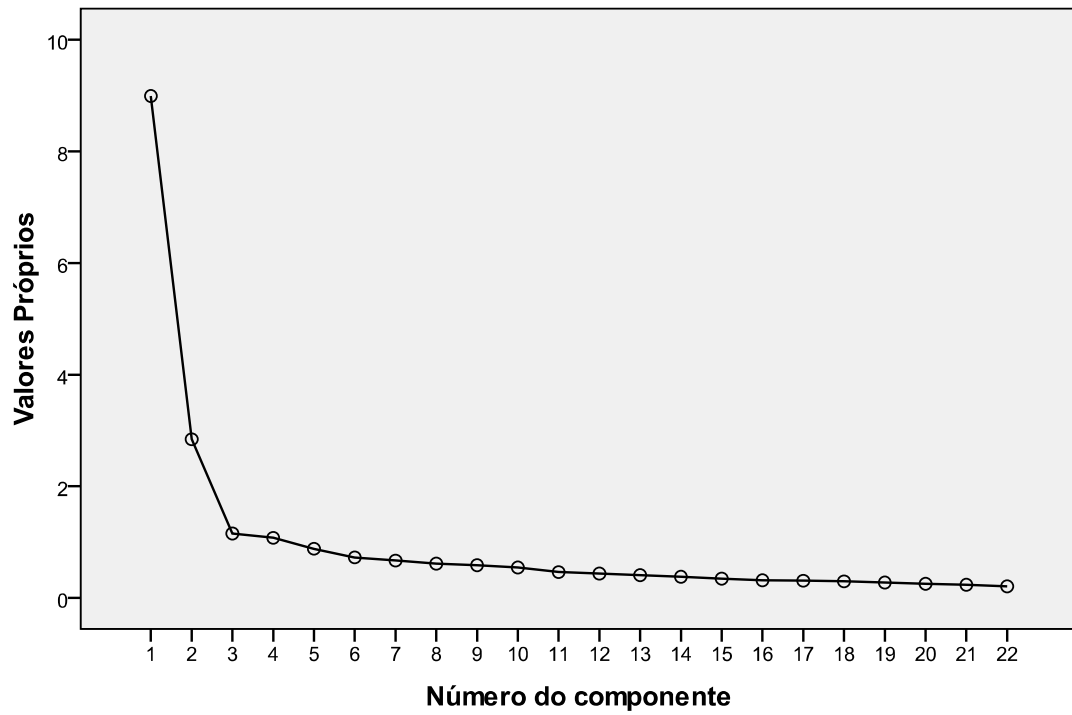
<sup>10</sup> Apesar dos resultados não terem sido apresentados neste estudo, este questionário foi aplicado conjuntamente com os outros questionários em Junho.

**Confidencialidade:** Escrevem a vossa identificação nos questionários porque tenho que associar os questionários que pertencem à mesma pessoa.

## ANEXO G

Scree Plot da estrutura de objetivos identificada

**Scree Plot**



## ANEXO H

*Correlações entre a Escala de Objectivos de Realização e a Escala de Objectivos Pessoais da PALS*

	<b>Mestria PALS</b>	<b>ap PALS</b>	<b>ev PALS</b>
<b>EOR ap-C</b>	.145**	.623**	.572**
<b>EOR nCnA</b>	.485**	.070	.107*
<b>EOR ev-A</b>	.070	.614**	.653**
<b>EOR A-P</b>	.315**	.385**	.429**

\*\*  $p < .01$ .

\*  $p < .05$ .

ap- aproximação; ap-C – Aproximação-Competição; A-P – Apresentação ao Professor; ev – evitamento; ev-A – Evitamento-Apresentação; nCnA – Avaliação Simples.

## ANEXO I

### *Dimensões dos objetivos de Apresentação*

<i>Items</i>	<b>1</b>	<b>2</b>
7. Não parecer que sei menos que os outros ( <b>A,C,ev</b> )	<b>.862</b>	
6. Os meus colegas não percebiam que eu sei pouco ( <b>A,ev</b> )	<b>.849</b>	
9. Parecer inteligente em comparação com os outros ( <b>A,C,ap</b> )	<b>.824</b>	
8. Pensem que eu sou bom (boa) nos trabalhos das aulas ( <b>A,ap</b> )	<b>.753</b>	
24. Não pensem que eu sou menos esperto do que os outros ( <b>A,C,ev</b> )	<b>.753</b>	
4. Mostrar que sei mais do que os meus colegas ( <b>A,C,ap</b> )	<b>.748</b>	
20. Não parecer burro ( <b>A,ev</b> )	<b>.693</b>	
3. Mostrar que sou inteligente ( <b>A,ap</b> )	<b>.564</b>	
12. Não mostrar que tenho dificuldades a fazer os trabalhos ( <b>A,ev</b> )	<b>.536</b>	
13. Mostrar ao meu professor que sei as matérias ( <b>A,ap</b> )		<b>.867</b>
23. Mostrar ao professor aquilo que sei ( <b>A,ap</b> )		<b>.867</b>
18. Mostrar que faço os trabalhos das aulas com facilidade ( <b>A,ap</b> )		<b>.607</b>
27. Professor não pense que eu não sei as matérias ( <b>A,ev</b> )		<b>.580</b>
<i>% Variância</i>	40.82	11.69
<i>α de Cronbach</i>	.911	.790

A – Apresentação; ap – aproximação; C – Competição; ev – evitamento.